نظرية المنهج والنموذج التربوى

تأليف
دكتور/ فؤاد سليمان قلادة
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة طنطا

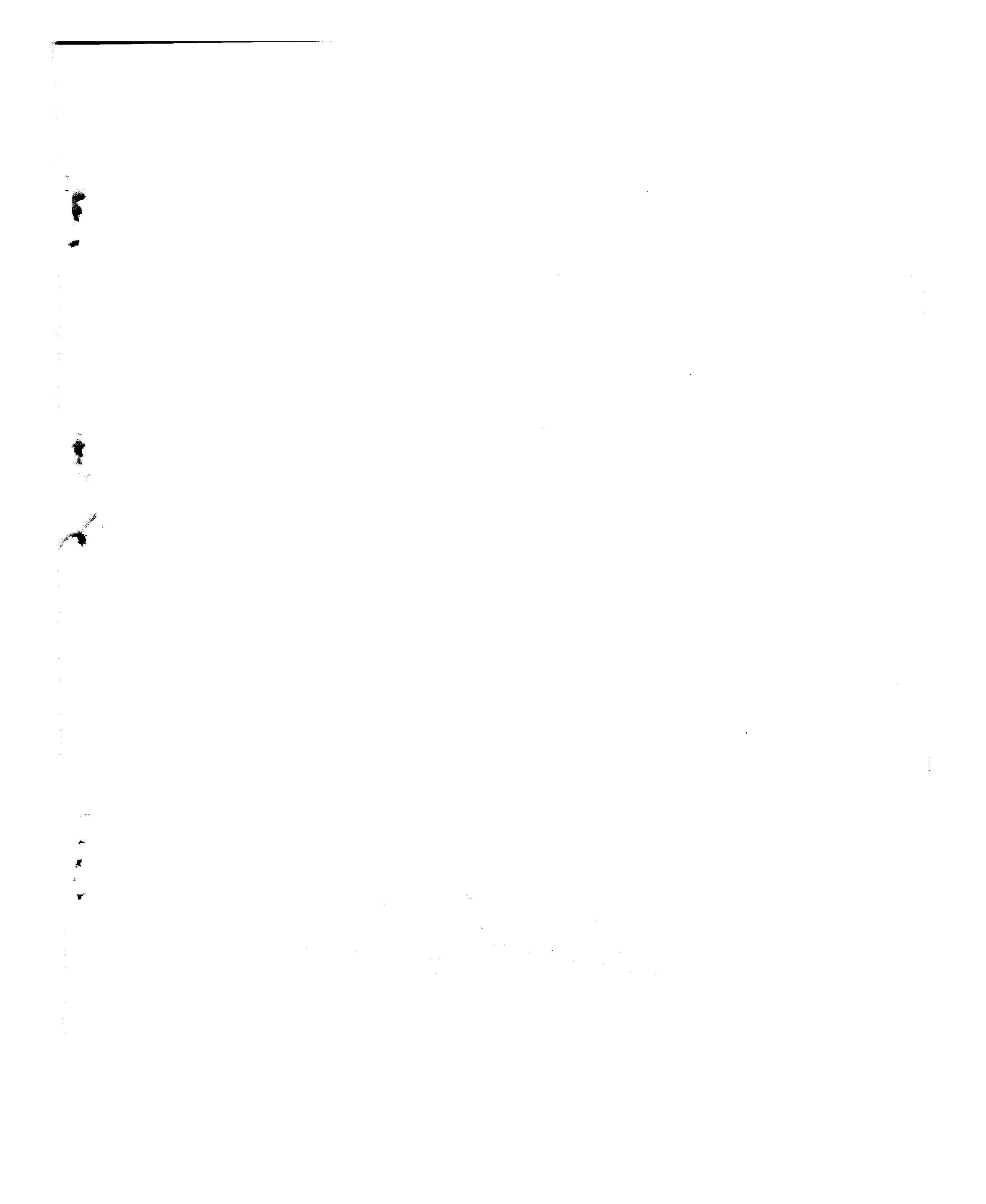
2006

مكتبة بستان المعرفة
طباعة ونشر وتوزيع الكتب
☎: ٠٤٥/٢٢٢٤٢٢٨& ٠١٢١١١٥١٢٣٧

اسم الكتاب	نظرية المنهج والنموذج التربوى
اسم المؤلف	أ.د/ فؤاد سليمان قلادة
رقم الإيداع	١٥٠٨/ ٢٠٠٤
الترقيم الدولى	I.S.B.N 977-393- 81- 6
الطبعة	الثانية (الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٤)
الناشر	مكتبة بستان المعرفة

كفر الدوار ـ الحدائق ـ ٦٧ ش الحدائق بجوار نقابة التطبيقيين
☎: ٠٤٥/٢٢٢٤٢٢٨ الإسكندرية ٠١٢٣٥٣٤٨١٤&٠١٢١١٥١٢٣٧

نظريـة المنهـج
والنمـــوذج التربـــوى



مقدمة

فى أواخر الستينيات من القرن العشرين، ظهر كتاب نظرية المنهج لجورج أ. بوشامب George A. Beauchamp. وكان هذا الكتاب أحد اهتماماتى الكبيرة فى دراسة المناهج ونظريتها عن عمق لشدة ايمانى أن المنهج Curriculum هو المصنع أو "فابريقة" صناعة مواصفات الإنسان. وعن طريق التخطيط الدقيق للمنهج وتنفيذه حسب الأهداف المطلوبة، توصف مواصفات أنواع سلوك الجيل الدارس.

وعلى مدار الثلاثة قرون الأخيرة من القرن العشرين، مر العلم بطفرة كبيرة خصوصاً فى علم الجهاز العصبى المركزى والأعصاب، علم النفس، وعلم النفس الفسيولوجى مما جعلنى مدفوعاً إلى الدراسة والإطلاع وربط علم المناهج بالجانب البيولوجى والفسيولوجى للإنسان.

وفى ندوات علمية ومؤتمرات، قدمت أوراقاً علمية تبحث احداها دور علم المناهج فى الوقاية والعلاج من بعض الأمراض العصابية والذهانية. وأخرى دارت حول ترسيخ مفهوم جديد للمنهج وتعريفه على أنه الوجبة المعلوماتية المتنوعة المخططة الموجهة للمخ البشرى ذات الأهداف المطلوبة والمتنوعة ويتم تنفيذها تحت اشراف المؤسسة التعليمية. ولما كان هذا هو المنهج ودوره فى بناء الإنسان فما هى نظرية المناهج، وكيف يتم بنائها، وما هى عناصر تلك النظرية ووظائفها، والعمليات المتضمنة ذلك البناء. هذا ما تضمنه الفصل الأول من الكتاب. وسارت الدراسة نحو منظور نظرية المناهج والمفاهيم المتضمنة، وتعريفاتها وأنشطتها والتى تتضمنها الفصل الثانى. تضمن الفصل الثالث تصميم المنهج وعناصره وتعريفه المعاصر ككونه وجبه معلوماتية للمخ البشرى.

ولما كان لدور المنهج من آثار عظيمة فى بناء سلوك الإنسان، فكيف يتم تخطيطه لتحقيق التوقعات المأمولة للبناء العظيم والرفيع للسلوك البشرى، وما هى أهداف التخطيط وتنظيم المحتوى؟ هذا ما ورد عرضه فى الفصل الرابع. أما الفصل الخامس فتم تخصيصه لبناء النماذج وتنظيم المنهج بحيث تساعد هذه النماذج فى ايضاح رؤية أبعاد المنهج وكيفية تنظيمه.

أستخدم بوشامب Beauchamp مصطلح هندسة المنهج Curriculum Engineering ليصوغ بها نظم التخطيط، والتنفيذ، والتقويم حيث يتطلب المنهج بصفته صانع سلوك الإنسان من هندسة فى تلك النظم. وأحتل هذا الجزء الفصل السادس من الكتاب. والفصلين السابع والثامن هما مسك ختام الكتاب حيث أن الفصل السابع خاص بالتربية الجمالية يتناول عمليات استدخال القيم واستزراعها لتصير مرتبطة بالجهاز العصبى لتشكيل سلوك الإنسان. إنها قضية بناء النظام القيمى فى نفس الإنسان الداخلية، وبناء الضمير وإنمائه ليصير صانع القرار فى النزوع والاستجابة مستوحى مصادره من الأديان السماوية، والتقاليد والعقائد، وانماط السلوك الراقية ليحاسب الإنسان قبل وقوع الخطأ أو الجريمة وليس كالقانون الذى يعاقب بعد الوقوع فى الخطأ أو الجريمة ومن ثم يتم بناء الفضيلة وبناء مجتمع مؤسس على الفضائل والقيم الراقية ينصف أفراده بتربية جمالية راقية. والفصل الثامن تضمن دراسة حقوق الإنسان فى البرامج التعليمية وتصميم المناهج.

أعتمد المؤلف كثيراً على كتاب بوشامب وخصوصاً فى الفصول الأولى من هذا الكتاب على اعتبار أن بوشامب أول من ألف نظرية المناهج. ثم سار المؤلف فى الفصول التالية مستوحياً ما طرأ على المناهج من تطور فى المفهوم والمضمون.

الفصل الأول

بنـــاء النظـريـــة

الفصل الأول

بنــاء النظــرية

مقدمة:

يهدف هذا الفصل تحديد القضايا الأساسية وأساليب بناء النظرية حتى تعطى خلفية واعتبارات لعمل مشابه فى مجال المــنهج Curriculum وقــد تستخدم كقواعد تسير عليها خبرات هؤلاء الأولون فــى مجــالات العلــوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية؛ وبشكل خاص فى العلوم الاجتماعيــة. فــنحن وإياهم مرتبطون بقواعد عامة معنية بالسلوك فى التنظير، وكذلك معرفة تعلم ماهية تلك القواعد التى سار عليها أولئك الأولون. وفى نهاية المطاف سوف تطبق قواعد التنظير العامة باختصار على تطورات نظريــة المنــاهج فــى الماضى والمستقبل.

عندما ينقص المشتغلون والنابهون الخبرة فى تطوير النظرية فى أى مجال من مجالات الدراسة، فإنهم عادة ينظرون إلى النماذج التى ســبق أن وضعها الأفراد الناجحون فى مجالهم، وكذلك يستخدمون تلك النماذج كقواعد يسيرون عليها. ولما كانت هناك جهوداً قليلة هزيلة موجودة فى بناء النظرية واستخداماتها فى مجال التربية، فإن الذين أسند اليهم العمل لبنــاء النظريــة يحتاجون إلى التنقيب عن طرق يستخدمونها لاســتعارة وربــط الخبــرات النظرية التى قام بها علماء الاجتماع لتكون نقاط مركزية ومحورية وابتدائية لجهودهم.

ولما كانت التربية علماً اجتماعياً تطبيقياً، فإنه يتعين عليها (التربية) أن تنظر إلى المصادر الأولى فى نظم علم الاجتماع الراسخة طلباً للصــيغ والعمليات والقواعد الموجهة لهم فى عملهم. ولقد أيد بارسونز Parsons هذا النوع من الاستعارة فى قضية تطوير النظرية فى مجال الدراسات الإنسانية

حيث أوضح أن النظرية العامة فى مجال العمل الإنسانى، تعتبر حتماً نظرية متشابكة النظم بغض النظر عن مدى رسوخها فى نظام ما.

تحديد النظرية Theory Defined

هناك اتفاق عام حول تعريف النظرية بأنها مجموعة من العبارات المترابطة تفسر سلسلة من الأحداث. غير أنه توجد اختلافات حول الماهية التى ينبغى أن تكون عليها هذه العبارات وعبر لوجان أولستد Logan and Olwstead عن ذلك فقالا: "هناك اتفاق عام على ان النظرية، من بين أشياء أخرى، هى مجموعة من العبارات، ولكن يوجد اختلافات حول الخصائص التى ينبغى أن تتوفر لأى مجموعة من العبارات تستكمل مواصفات النظرية"

تتباين العبارات حول مجموعات من الأحداث تبايناً كبيراً من حيث التعقيد. ويرجع هذا التباين أحياناً إلى اتساع مجال هذه المجموعات من الأحداث. ومن ناحية أخرى يرجع هذا التباين إلى درجة الدقة التى عالج بها المنظّرون تلك المجموعات من الأحداث فى هذا المسعى. وبالرغم من هذه التباينات والاختلافات، فإن كل الكتّاب الجادين الذين تناولوا النظرية قد عرفوا هذا المصطلح بطريقة أو بأخرى. وتساعد بعض أمثلة التعريفات حول النظرية توضيح وجهات النظرية المتقاربة والمتباعدة عن المعانى المرتبطة بالنظرية. ويبدو أن تعريفات النظرية قد توصف بواحدة أو أكثر من الثلاثة الأبعاد التالية:

١- العبارات الموحدة Unifying Statements

٢- الافتراضات العامة Universal Propositions

٣- العبارات التنبؤية Predictive Statements

وتعبر معظم تعريفات النظرية عن توحيد الظاهرات داخل مجموعة الأحداث التى تشملها النظرية وتتضمنها.عبر كابلان Kaplan عن ذلك بقوله:

"تعتبر النظرية طريقة لإعطاء معنى لموقف مضطرب بغية السماح لنا أن نحمل نسق عاداتنا بطريقة فعالة، والأهم من ذلك أن تستطيع تطويع هذه العادات أو ننبذها كلية ونحل عادات أخرى جديدة محلها حسب طبيعة الموقف. وبناء على ذلك سوف تبدو النظرية من خلال المنطق الذى أعيد بناؤه، أنها كأداة تفسير ونقد، وتوحيد القوانين الراسخة وتطويعها كى تتناسب مع البيانات غير المتوقعة فى تكوينها أو تشكيلها، وكذلك بتوجيه السعى نحو اكتشاف تعميمات جديدة أكثر قوة".

قارنت برود بك Brod beck بين اللغة النظرية وبين اللغة العامة حين كتبت قائلة:

" تتكون اللغة من كلمات وجمل. وفى كلمات الحديث العادى وتبادل المفاهيم العلمية، وفى الجمل تتبادل التعريفات، وعبارات الحقيقة المفردة والقوانين. ومن ثم تكوّن مجموعات معينة من الجمل نظريات العلم"

عرف كل من هال وليندزى Hall and Lindzey بانها مجموعة من الاصطلاحات تحتوى على تجمع من الفروض المناسبة ترتبط بعضها ببعض بشكل منظم، وتحتوى أيضاً على مجموعة من التعريفات الامبريقية" كما أشار أوكنر O'conner إلى أنه عند مقارنة النظرية مع الفروض فإننا نشير إلى مجموعة أو نظام من القواعد أو تجميعات من الفروض توجّه أو تتحكم فى أمور مختلفة الأنواع.

لخص سنو Snow مفهومة عن النظرية بقوله: "تعتبر النظرية فى أبسط صورها بناءً رمزياً، ثم تخطيطه وتصميمه ليحول الحقائق أو القوانين المعممة إلى ارتباط منتظم؛ وتتكون من:

١- مجموعة من الوحدات (حقائق، مفاهيم، متغيرات)
٢- نظام من العلاقات بين الوحدات.

عرف ردنر Rudner النظرية بأنها مجموعة من العبارات المترابطة بشكل منتظم تتضمن بعض التعميمات التى تشابه القوانين، التى تكون قابلة للاختبار إمبيريقياً"

ومن هذه التعريفات يستطيع الفرد أن يلمس روح النظرية كظاهرة موحدة. وتبدو فكرة "مجموعة" كمجموعة عبارات متجانسة صالحة لتكون مفهوم أساسى فى التنظير.

إن خاصية "مجموعة من العبارات مكونة نظرية" قد تحددت عندما يحدد تعريف النظرية ماهية أنواع العبارات وكيف يمكن اشتقاقها. ويوضح تعريف روز Rose ذلك بقولها: "يمكن تعريف النظرية بأنها كل متكامل من التعريفات، والافتراضات والفروض العامة التى تغطى مادة ما ويشتق منها مجموعة شاملة ومنسقة من الفروض المحددة والقابلة للإجتياز اشتقاقاً منطقياً.

وتتضمن مجموعة من العبارات بواسطة هذه المعايير تعريفاً، وافتراضات، وفروضاً عامة بعلاقات محددة وعند المستوى الأكثر تعقيداً، ترتبط النظريات بالقوانين والفروض والاستنتاجات الرياضية المنطقية.

ذكر إيل Abel عند تفسيره للنظرية العامة فى العلوم الاجتماعية ما يلى: "تبنى النظرية العامة على الحقائق التى تم اكتشافها عن طريق استخدام قضايا نظرية ونماذج مفاهيمية مستخرجة من بيانات امبيرقية معبر عنها فى شكل قوانين وارتباطات وأشكال أخرى من التعميمات. وتشمل التخليق

والتركيب وموجهة نحو تكوين فروض عن قضايا عامة" وقد نحـــى فيجـــل Fegl نفس المنحنى بل بشكل أكثر تفصيلاً حين عرف النظرية قائلاً:

"اقترح تعريف النظرية بأنها مجموعة من الافتراضات يمكن اشتقاق مجموعة أكبر من القوانين الامبيريقية منها عن طريق اجراءات منطقية رياضية ومن ثم فإن النظرية تعد تفسيراً لتلك القوانين الامبيريقية وتوحد المجالات غيـــر المتجانسة نسبياً للمادة والتى حددتها تلك القوانين الامبيريقيـــة. ولابـــد مـــن الاعتراف بعدم وجود فاصل واضح للتفريق (باستثناء الفارق الاصطلاحى) بين الفروض النظرية والقوانين الامبريقية. إن الفارق المميز متداخل يبـــرز من وجهة النظر المنهجية"

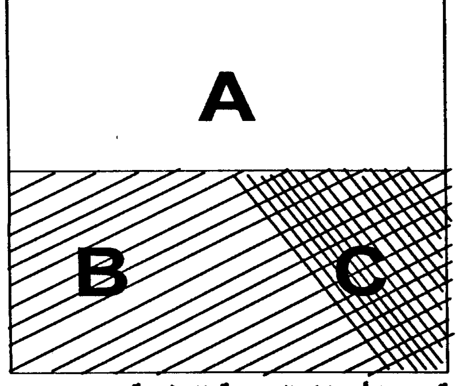
وبالإضافة إلى بعدى الاتحادية Unification والافتراضات العامـــة Universal Proposition، فإن هناك مجموعة ثالثة من الحاجات لابد مـــن اضافتها لتكملة توصيف أبعاد النظرية، وهذا البعد الثالث هو بُعـــد التنبـــؤ. اختار بعض المنظرين تعريف النظرية على أساس أن بعد التنبؤ هو البعـــد الرئيسى. فقد راى ترافرز Travers النظرية على أنها تتكون من مجموعـــة تعميمات تستخدم لتفسير الظاهرات ويتحتم أن تكون هذه التعميمات تعميمات تنبؤية. وعلى العموم فإن التعريف الكامل للنظرية لابد ان يتناول كل هـــذه الخصائص.

لقد ربط كيرلينجر Kerlinger كل الأبعاد المذكورة للنظريـــة حيــث قال: "تعتبر النظرية مجموعــة مــن البنـــاءات (المفـــاهيم) والتعريفــات، والافتراضات المتداخلة والتى تطرح منظوراً نظامياً للظاهرات وذلك بتحديد العلاقات بين المتغيرات بهدف التفسير والتنبؤ بالظاهرات"

تؤدى تلك التعريفات المتعددة إلى نتيجة تجريبية غير نهائية وهى أنه لابد من ان يكون هناك أنواع مختلفة من النظريات تشتق عن طريق عمليات محتلفة وسوف تكون هذه الفكرة فى بؤرة الأهمية فى الأقسام التالية الخاصة بالبناءات Structures، والوظائف Functions، والعمليات Processes فى بناء النظرية.

العناصر البنائية للنظرية Structural Elements of theory

يمكننا أن نزيد من رؤانا ومن استيعابنا لبناء النظرية عــن طريــق فحص البناءات ووظائف النظرية الرئيسية. ففى شــكل (١) عــرض مــن مجموعة الأحداث المعممة والتى تكوّن النظرية بشكل طبيعى.



A – أحداث من أبعاد معلومة
B – أحداث من أبعاد مفترضة
C – احداث من أبعاد مجهولة
C B A – المجموعة

شكل (١) مجموعة من الأحداث المكونة للنظرية

من الشكل (٢) يلاحظ أن المجموعة العامة ABC هـي مجموعة الأحداث التى تقوم النظرية بتفسيرها. وقد قسمت المجموعة العامة إلى ثلاث تقسيمات فرعية هى على التوالى A، B ، C. ويمثل التقسيم الفرعى "A" تلك الأحداث الخاصة بالأبعاد المعروفة أو المعلومة والتى يمكن أن يعبر عنها بعبارات حقائق، قوانين، ومبادئ. كما يمثل التقسيم الفرعى "B" تلك الأحداث الخاصة بالأبعاد المقترحة Assumed، والمسلمات، أو التى فى بعض الأحوال الأخرى تعكس المعرفة التجريبية والتى لا تصل إلى قمة أو أوج أو ذروة التأكد المتمثلة بحقيقة أو قانون. أما التقسيم الفرعى "C" فيمثل تلك الأحداث التى تعتبر جزءاً من المجموعة العامة، أو الكلية لمجموعة الأحداث التىلم يتوفر لها تفسير دقيق بعد. وتكون مهمة المنظر تشكيل مصطلحات وعبارات يستطيع بها تفسير محتويات التقسيمات الفرعية للنظرية وأن يظهر علاقاتها المتداخلة.

المصطلحات Terms

تعتبر عملية استخدام المصطلحات التقنية فى غاية الأهمية لعمل العالم. ويتعين عليه كعالم أن يوضح مصطلحاته ويعرفها تعريفاً دقيقاً ويستخدمها بالتالى فى عمله. ويعتبر هذا الاتساق هاماً بشكل خاص فى التنظير. وتوجد طرق عديدة لتعيين مجموعات المصطلحات المستخدمة فى عمل النظرية. وقد تساعد أمثلة منتقاه لتوضيح هذه النقطة وذكر برودبك Brodbeck:

"تحتوى النظرية على مجموعتين من المصطلحات الوصفية: مجموعة مصطلحات أساسية (أولية)، وأخرى معرفة Defined.

والمصطلحات الأساسية فى النظرية (أياً كانت) هى التى لا تُعرف بذاتها داخل النظرية، ولكن جميع المصطلحات الوصفية الأخرى للنظرية تكون مُعرّفة بذاتها. ولابد أن تظهر المصطلحات الأساسية فى حقيقتها

المقررة (بديهتيها) وقد تأتى أيضاً فى مسـلماتها. يميـز أن المصـطلحات المعرفة للنظرية لا تأتى إلا فى المسـلمات فقـط. وبخصـوص موضـوع المصطلحات النظرية، وضع كابلان Kaplan التصنيف التالى:

١- مصطلحات ملاحظة observational terms.

٢- مصطلحات غير مباشرة Indirect Observable terms.

٣- بناءات Constucts.

٤- مصطلحات نظرية Teoretical terms.

ومع ذلك فقد أثار كابلان Kaplan إلى قلة الملاءمة فى استخدام هذه المسميات (للأشياء أو غيرها)، وأنهى مناقشته بالإشارة إلى عدم وجود فروق حقيقية فيما بينها من تمايزات. أما جوردون وآخـرون Gordon etal فقـد قسموا المصطلحات إلى ثلاث فئات رئيسية هى:

١- مصطلحات أولية Primitive terms.

٢- المصطلحات الرئيسية (المفتاحية) Key terms

٣- مصطلحات نظرية Theoretical terms.

فالمصطلحات الأولية لا يمكن تعريفها إجرائياً، أنها تحتـوى علـى معنى ثابت ودائم مثل مفهوم النقطة فى الهندسة مـثلاً. أمـا المصـطلحات الرئيسية (المفتاحية) فهى المصطلحات التى يجب أن تعرف إجرائيـاً مثـل مصـطلح التعزيـز Reinforcement أو مصـطلح حـل المشـكلات problem solving. وبخصوص المصطلحات النظرية فهـى المصـطلحات التى تعرف إجرائياً ولكن يكون تعريفها من خـلال علاقـة بالمصـطلحات الرئيسية أو المفتاحية مثـل: الدافعيـة Motivation، الفئـة set. وتحتـوى النظريات شديدة التعقد Sophisticated على الثلاثة أنواع من المصطلحات.

وبغض النظر عن الطرق العديدة لتعيين فئات المصطلحات، فإنه ربما يتحتم على المُنظّر أن يكون على وعى بثلاث فئات على الأقل من المصطلحات قد يلجأ إليها ليختار منها ويستخدمها. وقد يطلق على هذه الفئات:

١- مصطلحات لغوية عامة General language terms.

٢- مفاهيم أساسية Basic Concepts.

٣- بناءات نظرية Theoretical Constructs.

فالمصطلحات اللغوية العامة هى تلك المصطلحات التى تستخدم فى العلوم أو فى اللغة المتداولة عموماً. أنها الكلمات التى تكوّن جمل النظرية مثل الكثير من الأفعال والصفات. وليس من الضرورى تعريفها على الإطلاق كما لا تعرف إجرائياً لأن استخدامها قد صار أمراً متعارفاً عليه.

أما المفاهيم الأساسية فهى تلك التى تتكون من مفاهيم تعتبر أساسية لمجموعة الأحداث التى يجرى تفسيرها. وتعتبر المفاهيم الأساسية بناءات Constructs معرّفة تعريفاً جيداً وعادة تكون تعريفها تعريفاً إجرائياً مثل مصطلح الجزئ Molecule فى الكيمياء، والكتلة Mass فى الفيزياء، والمنهج Currriculum.

وبخصوص المجموعة الثالثة الخاصة بالبناءات النظرية Theoritical Constructs تعتبر ضرورية للنظرية. ولهذه المصطلحات والكلمات معنى لنظام الأحداث المتدرجة تحت النظرية ولكن لا يمكن تحديدها بالملاحظة المباشرة. ومن أمثلة هذه المصطلحات: الحاجة الانفعالية Emotional need وعقدة الاضطهاد أو المضايقة Presecution Complex، أو الاتجاه Attitude.

العبارات: Statement

تحتوى النظرية، وفقاً للتعريف على عبارات مجموعة مصـــطلحات فى غضونها تستخدم. وتتجمع العبارات فى حد ذاتها فى فئات مختلفة مثلمـــا يحدث تماماً بشأن المصطلحات. ويشار إلى العبارات بطريقة تفاضلية كمـــا يحدث للحقائق. والتعريفات والقضايا Theorems والفرضيات والمســـلمات، والقوانين Laws. وأحياناً تستخدم هذه المؤشرات بطريقة تبادلية وفى صيغ قليلة التنوع.

تعتبر الحقيقة ظاهرة معلومة من خلال الملاحظة. والتعريـــف هـــو عبارة شكلية للمعنى أو الدلالة. والإفتراض هو عبارة شكلية تؤكد أو تنفـــى شيئاً ما عن موضوع ما. أما بخصوص الفروض، والتعميمات، والبديهيات، والمسلمات، والنظريات، والقوانين فهى حالات خاصة للأفتـــراض يتضـــمن الفرض أكثر من اقتراح أو أكثر من احتمال واحد يُحدّد لشرح مجموعة من الأحداث. ويعتبر التعميم افتراضاً يضع تأكيداً لشـــئ واحـــد أو أكثـــر فـــى مجموعة واحدة. ويستمد التعميم ويستنتج من علاقات ملاحظة. والبديهـــة أو المسلمة عبارة عن إفتراض سبق اختباره وأعتبر أنه حقيقى. أما النظريـــات Theorem فهى افتراض تعامل معه التفكير وتفاعلت معه المهارات العقليـــة وتم استنتاجه من البديهيات. أما القانون فيعتبر أفتراضاً يظل ويبقى ثابتاً دون تغيير طالما توفرت له الظروف التى أشتق من خلالها دون تغيير. وفى أصل القانون يعتبر تعميماً تقبله الجماعة العلمية. وإذا أختبر الفرض Hypothesis وتم التأكيد على صحته يعيد افتراضاً Assumption، وبمداومـــة الاختبـــار يصير الافتراض بديهة Axion، وبزيادة الاختبار والتجريب تصير البديهـــة مسلمة Postulation ثم نظرية Theorem. ويساعد الفرض المنظّـــر علـــى النظر إلى عبارات النظرية فى ضوء الوظائف التى تتوقع من النظريات.

وبصرف النظر عن التعريفات المختلفة للنظرية، توجد خصائص عامة تتصف بها النظرية. وهذه الخصائص هى كما يلى:

١- التجريد.

٢- الاستناد على قوانين المنطق.

٣- مجموعة من القضايا.

٤- بناء تفسيرات.

٥- الربط بين العلاقات.

٦- القبول من المجتمع العلمى.

وفى هذا السياق يمكن إجمال ما عبر عنه جراهام كينلوتسن ترجمة الدكتور/ محمد سعيد فرج[١] حول معايير وشروط بناء النظرية.

(أ) ١- إن اساس أى نظرية هو شكلها الذى تقوم عليه.

٢- يتكون الشكل الذى تقوم عليه النظرية من تصور خاص عن الظواهر موضع التفسير والعلاقات الأساسية التى يقوم عليها هذا التفسير والتى تشرح الكيفية التى يعمل بها هذا الظواهر.

٣- الظواهر موضع الدراسة تعرف فى صورة مجردة تعريفاً دقيقاً يستند على عدد من المفهومات.

٤- يوجد إفتراض بوجود علاقة علّيه أساسية بين تلك الظواهر.

(ب) ينبغى أن يتضمن شكل النظرية مفهومات محددة ـ بمعنى تصنيف أو إعطاء مسمى معين لفئة من الظواهر. وتحتاج هذه المفهومات إلى تعريفات دقيقة وإثبات علاقاتها مع الشكل الأساسى.

---

[١] جرهام كينلوتسن ـ ترجمة الدكتور محمد سعيد فرج (١٩٩٠) تمهيد فى النظرية الاجتماعية تطورها ونماذجها الكبرى ـ دار المعرفة الجامعية ـ الإسكندرية.

(جـ) يحتاج الأمر إلى تقرير العلاقات المنطقية بين هذه المفهومات — أى يتعين أن ترتبط هذه المهفومات سوياً برباط إذ أن شكل ومستوى هذه العلاقات ينزع إلى التباين والاختلاف.

وقد تكون هذه العلاقات المنطقية بديهيات. وهى تقتضى أن هذه القضايا صحيحة فى حد ذاتها، أو فروض، وهى أحكام تحدد العلاقات بين المفهومات فى شكلها الإجرائى. وقد تكون هذه العلاقات سلبية أو مستقلة عن بعضها البعض.

ويعتمد بناء نظرية ما على أنواع أحكام العلاقات بين مكونات القضية أو العلاقات بين القضايا التى تتضمنها النظرية. وهكذا قد تكون النظرية بديهية (أى مجموعة من القضايا المحددة) أو قد تكون مجموعة من القضايا المتناسقة (مجموعة من القضايا المستقرأة من البديهيات) أو قد تكون النظرية بناء يجمع بين قضايا أستدلالية وقضايا بديهية بمعنى أنها تتكون من مجموعة من البديهيات والقضايا المستنبطة منها والمترابطة سوياً. وقد تكون النظرية مجموعة من الافتراضات المترابطة. وفى هذه الحالة لن تكون النظرية كاملة لغياب البديهيات والقضايا الأساسية.

(د) الحاجة إلى تعريف المفهومات وأحكام العلاقات تعريفاً إجرائياً أو تجريبياً فى صورة متغيرات ويتضمن كل متغير عدداً من المؤشرات الأمبريقية تحددها أداة البحث التى أختارها الباحث.

وتوجد فروق كبيرة بين النظريات العلمية وغير العلمية — أى مدى خضوع هذه النظريات للأختبار التجريبى للتحقق من صحتها بدلاً من الانساق الأيدولوجية وانساق الفكر المنغلقة على نفسها.

(هـ) الحاجة إلى منهج تجريبى لاختبار العلاقات الافتراضية بين المتغيرات والمؤشرات. قد تشمل هذه الاختبارات مسوح الرأى العام. الملاحظة بأنواعها... إن طبيعة المنهج المستخدم تفرضها أنواع المتغيرات المستنبطة من بناء النظرية يحدد هذا المنهج بناء النظرية ومن ثم لا يكتشف هذا المنهج إلا بعد صياغة النظرية ومهما كانت طبيعة هذا المنهج المستخدم فأنه مقيد بخصائص العينة المتاحة وأخطاء هذه العينة، ومستوى سيطرة الباحث وأخطاء القياس والأخطاء عند تحليل البيانات.

(و) بعد جمع البيانات – تبدأ مرحلة تحليل الفروض الأساسية للنظرية، ويعتمد هذا التحليل على تطبيق الأساليب الاحصائية لتحديد مستويات الإرتباط بين المتغيرات والمغزى الاحصائى للنتائج – قد تكون هذه الاخبارات الإحصائية مضللة سواء طبقت سليمة أو خطأ علاوة على ذلك فإن تحليل البيانات يعتمد على طبيعة العينة ونوع المعلومات محل الاهتمام.

(ز) بعد تحليل البيانات يتعين على الباحث ان يتقدم خطوة لتفسير نتائج البيانات فى ضوء النظرية التى يهتم بها أى الشكل الأساسى والبديهيات والقضايا والفروض. وعلى الباحث إتخاذ حذره عند إستخلاص النتائج من البيانات المحددة والمتاحة لأن الاختبارات التجريبية والمناهج لا تقدم إلا أختبارات غير مباشرة للبناء الأساسى للنظرية.

(ح) يحاول المنظِّر إقامة نظريته فى إطارين أساسين:

- كفاءة ومجال ومنطق البناء النظرى.
- مستوى قابلية هذا البناء للأختبار والتنبؤ، ومدى زمنه عند خضوعه للأختبار والفحص التجريبى.

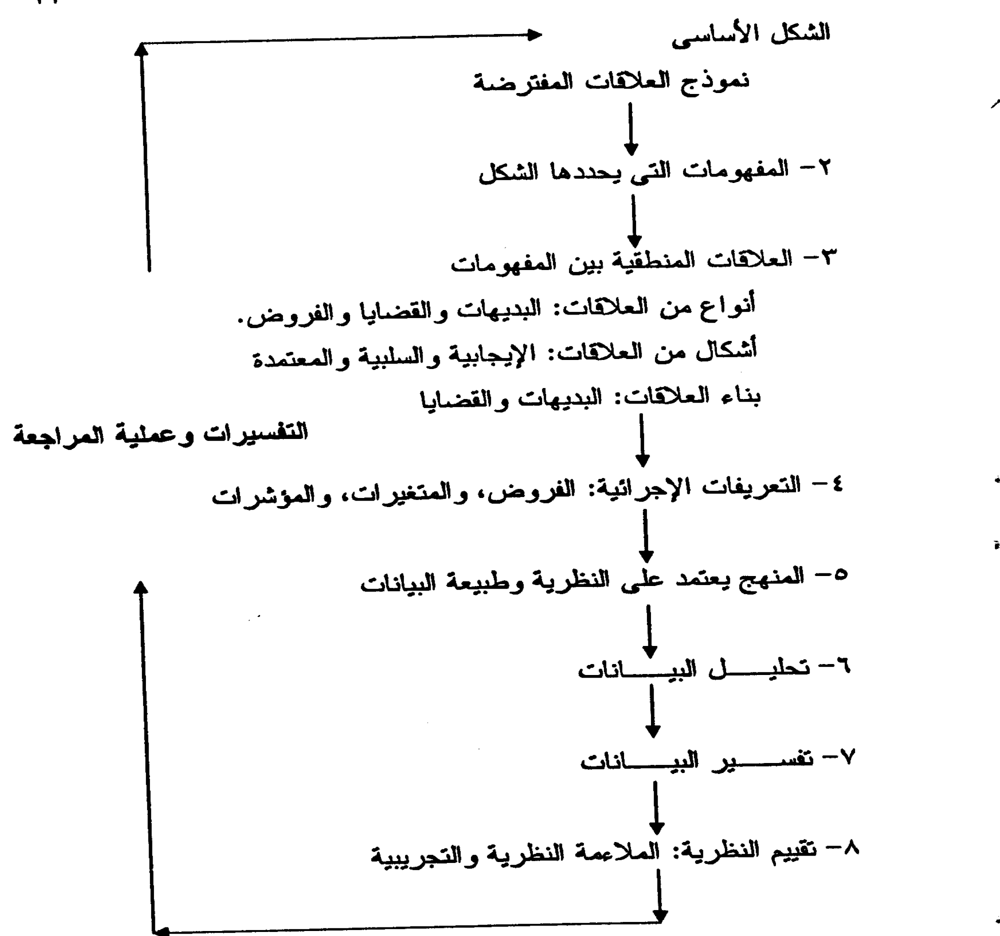
إن التنظير عملية ديناميكية مستمرة ويتضمن التغيير والتعديل المستمر بطرح عدد من البدائل فى حالة إثبات صحة النظرية تجريبياً أهمها:

- رفض النظرية كلها.
- تعديل شكلها الأساسى.
- تطوير البديهات والقضايا والفروض.
- استبدال منهج جديد بالمنهج القديم.

∴ النظرية تشمل مجموعة من القضايا المقبولة والمجردة والمنطقية تحاول تفسير العلاقات بين الظواهر.

عناصر بناء النظرية:

١- الشكل الأساسى.
٢- مجموعة من التصورات.
٣- مجموعة من الأحكام (البديهيات، والقضايا والفروض) تتعلق بالعلاقة المنطقية بين هذه المفهومات.
٤- التعريفات الإجرائية إبتداء من الفروض، والمتغيرات، المؤشرات.
٥- المنهج المستخدم لاختيار العلاقات بين الفروض.
٦- تحليل البيانات.
٧- تفسير النتائج.
٨- تقييم البناء المنطقى المنهجى التجريبى للنظرية فى ضوء تحليل البيانات وتفسيرها.



شكل (٢): الخصائص البنائية للنظرية الصورية Formal Theory كتنسيق تفسيرى (من كتاب جراهام كينلو سن ترجمة دكتور محمد سعيد فرج)

∴ النظرية هى نسق تفسيرى. وأن أساس الشكل الأساسى لا يمكن اختباره إلا بطريق غير مباشر، ويفترض وجوده بالأغراض التفسيرية المفيدة.

أنواع النظريات وأنماطها:[1]

النظرية التى ينبغى أند تدرس هى النظرية ذات الطابع التى يلقى الضوء على خصائص التفسير غير أنه يوجد عدد من الخصائص أهمها:

(١) النظرية المنطقية الصورية فى مقابل النظرية اللاصورية Formative& Nonformative

أى قد تكون مبنية ومؤسسة على قوانين المنطق وذات طابع علمى وتستند على فروض يحددها المنهج العلمى لتصل فى النهاية إلى أحكام يقينية.

مثل: النظرية الرياضية والنظرية فى العلوم الفيزيائية.

أو: تكون النظرية حدسية Intuitive تفتقد البناء المنهجى إلى حد ما وترتبط باقتراحات الحياة اليومية.

فتوضع الفروض التى لا تستمد من البديهيات أو الأيديولوجيات والأبحاث التى تعتمد على الحس الباطنى والسعى بالحدس.

(٢) النظريات الوصفية مقابل النظريات التفسيرية:

الوصفية تفتقد الشكل التفسيرى الأساسى أو قد تعتمد النظرية على الوظيفة التفسيرية ومن ثم تصاغ لتفسير الظواهر. ورغم أن النظرية الوصفية قد تكون تفسيرية ضمناً، إلا أنها تعجز عن التفسير إذا كان نموذجها الأساسى غير موجود أو غير مرئى.

---

[1] المرجع السابق

(٣) النظرية الأيديولوجية مقابل النظرية العلمية:

قد يكون محتوى النظرية أيدولوجى النزعة أو يحكم المنهج العلمى الذى أكد على صياغة الافتراضات وضرورة أخضاعهات للأختبار التجريبى. ورغم أن هذه التفرقة مسألة درجة، وليست خلافاً فى الشكل، إذ أن المنهج العلمى يتضمن أيدولوجية أيضاً.

فمن المهم معرفة الأهداف الأساسية للمنظّر حتى يمكن إدراك القيمة الكافية وراء العمل. وبذلك لا توجد نظرية موضوعية تماماً بالمعنى الدقيق لكلمة موضوعية مهما كانت الموضوعية التى يظهرها لأن كل نظرية تتضمن دائماً أفكاراً ومعان أيدولوجية.

(٤) النظرية الحدسية مقابل النظرية الموضوعية:

تتباين النظريات فى مدى أدعائها ان المعرفة حدسية وذاتية مقابل الإدعاء بالمعرفة الخارجية والموضوعية من أنصار العلم التجريبى حيث يؤكدون أن الظواهر توجد خارج الذات.

(٥) المنهج الاستقرائى مقابل القياس:

ممكن ان تكون الحركة من الخصوصية إلى العمومية (الاستقراء) أو العكس (القياس) نظريات علم الاجتماع تبدأ أستدلالى تبدأ من نظريات علم النفس العام وعلم النفس الاجتماعى إلى الطريقة الأستقرائية.

(٦) الوحدة الصغيرة الحجم مقابل الوحدة الكبيرة الحجم:

تختلف النظريات فى مستوى التحليل. إذ يمكن التركيز على المستوى الخاص والفردى (الوحدة الصغيرة) أو يعطى الاهتمام كله للمستوى العام أو المجتمعى (الوحدة الكبيرة). علم الاجتماع تهيمن عليه نظريات الوحدة الكبيرة الحجم. بينما ركزت التفسيرات أكثر على الوحدات الصغيرة الحجم. إن التحليل على مستوى الوحدة الكبيرة ينزع إلى تعميم تفسيراته للظواهر

الفردية أكثر مما ينبغى. بينما يعانى التحليل على مستوى الوحدة الصغيرة من عكس ذلك أى يهتم بالتخصيص أكثر من التعميم.

(٧) البناء مقابل الوظيفة:

حسب محور إهتمام النظرية – بعضها يهتم بتفسير بناء الظواهر، بينما تعطى نظريات أخرى إهتماماً أكبر للكيفية التى تتطور وتتغير بها هذه الظواهر. فى علم الاجتماع تهتم النزعة البنائية الوظيفية بدراسة بناء مجتمع معين فى إطار وظائفه الأساسية. بينما تركز نظرية الصراع على ديناميكية المجتمع.

(٨) الإتجاه الطبيعى مقابل الاتجاه الاجتماعى

تختلف حسب أنواع الظواهر التى تحاول تفسيرها، بينما يكون التركيز عند البعض على التفسيرات الحيوية أو الطبيعية تهتم الأخرى بدراسة الظواهر الاجتماعية. عالم الاجتماع يحاول تفسير السلوك الاجتماعى فى إطار الغرائز البيولوجية الإنسانية (المدخل الطبيعى) أو فى إطار خصائص النسق الاجتماعى. مثل تقسيم العمل الجمعى أو مستوى التصنيع أو درجة التنظيم.

عملية صياغة النظرية: (بناء النظرية)

١- تعريف العلاقات العلِّية للنظرية. ومن ثم يكون إطار العمل التفسيرى أساسى للبناء التفسيرى للنظرية. ويتعين صياغة النموذج صياغة واضحة بقدر الإمكان وخاصة العلاقات العلِّية داخل هذا النموذج والتى يفترض أن تكون تفسيرية.

إن تعريف وتحديد هذا النموذج للعلاقات المفترضة خطوة أولى وهامة فى عملية التنظير.

٢- تعريف المفهومات التى يتضمنها النموذج تعريفاً واضحاً ومحكماً بقـدر الإمكان إذ ان معانى المفهومات مفترضة وليست محددة بإحكام مما يؤدى بالتالى إلى الإبهام واللبس والغموض.

٣- يقتضى تعريف العلاقات المنطقية بين هذه المفهومات والتى يتضـمنها شكل النظرية فى صورة بديهيات وقضايا ويمكن أن تستدل منها منطقيـاً قضايا أخرى باتباع طريقة الاستدلال.

٤- تعريف المفهومات تعريفاً إجرائياً فـى صـورة تغيـرات ـ وتصـاغ العلاقات المنطقية بين هذه المتغيرات فى شكل فروض نظرية تستنبط من البديهيات والقضايا السابقة.

٥- يوضح بالتفصيل المنهج الذى يدل على هذه المتغيرات من أجل اختيـار هذه الفروض بالرجوع إلى المؤشرات التجريبية. ويطبق على هذا المنهج تطبيقاً بقدر الإمكان لاختبار الفروض اختباراً أمبيريقياً.

٦- ضرورة تحليل البيانات وفق الطرق الأحصائية وغيرها.

٧- يحتاج المنظِّر بعد التحليل إلى تفسير مغزى النتائج بالإشارة إلى النظرية التى يوضحها تفصيلياً. ويمكن أن تفسر النظرية على أساس هذه النتـائج أو الرجوع إليها للاستشهاد بها معتمدين فى ذلك على المـدخل المقبـول لصياغة النظرية.

٨- يحاول المنظِّر تقييم النظرية على قواعد وأسس نظريـة وأمبيريقيـة او أسس نظرية أو أمبيريقية ويتوقف مرة أخرى علـى المـدخل المقبـول للتنظير.

إن صياغة النظرية عملية معقدة ولكنها عملية موحدة يتحول خلالها النموذج الأساسى إلى شكل نظرى وتجريبى ويقيم وفـق قواعـد التنظيـر والتجريب. ومن ثم فالنظرية والمنهج أنتجت وحدتين منفصـلتين. فـالأول يتضمن الآخر وينبغى أن يتم تقييمها سوياً.

البيئة الاجتماعية وعملية التنظير:

- عملية صياغة النظرية لا تتم فى فراغ.

حيث يتأثر بالخصائص التاريخية

الأيدولوجية السائدة فى الموقف الاجتماعى

الفكرية

- تحدد سيرة حياة المنظّر إتجاهاته ← الأيدولوجية

الفكرية

- من المهم توضيح أثر حياة المنظر على إنتاجه الفكرى

من نظريات

وما يتبناه من نظريات منشورة

تعرف تاريخ حياته

مركزه الاجتماعى والاقتصادى

نوع التعليم الأكاديمى

خصائص رفاقه وتأثيرهم على الأداء الأيدولوجى التى يؤمن بها وتجاربه الشخصية

ومع ذلك يتم التوصل إلى استنتاج التعميمات العلمية من خلال البرهنة المؤيدة لها. فمن خلال الاستدلال يتم التوصل إلى تعميمات أو نتائج يجب أن تكون صادقة تماماً طالما أن برهنتها أدت إلى قبولها والتأكد من صحتها. ويستخلص المنظّر القانون أو النظرية من سلسلة تعميمات تأكد من صحتها كثيراً.

وليس هناك إعتراض أللهم إلا أن بعضاً من المصطلحات المتضمنة هنا تحت مفهوم الاستنباط (الاستدلال) تستخدم بشكل متبادل أو مترادف فى

الأدبيات إنها تكشف عن تنوع العمليات التى يتناولها من يبنى النظرية فـــى عمله. وتصبح نقطة الاستدلال (الاستنباط) الرئيسية هى ضرورة الذهاب إلى ما وراء الملاحظة البسيطة وتصنيف تلك الملاحظات إذا تعين بناء نظريـــة فعالة.

وقد قيل مراراً فى الأدبيات Literature بأن الاختبار الحقيقى لأيـــة نظرية من النظريات هو ثبات التنبؤ الذى يمكـــن عملـــه منهـــا. والوظيفـــة الرئيسية لأى نظرية من النظريات هى إعطاء معنى أكبر لمجموعـــة مـــن الأحداث، وقد يتضمن هذا ما هو معلوم عن مجموعة الأحداث من ملاحظات سبق أجراؤها، وكذلك ما هو غير معلوم ومعبَّر عنـــه فـــى صـــياغات تـــم استنباطها بطريقة ما. تصير للأحداث المرتبطة لنشاط مستمر معنى أكبـــر، بغض النظر عما هو غير معلوم، وذلك لأن النظرية توفر أو تعطى أساســـاً لوجودها.

فعلى سبيل المثال فى نظرية التعلم Learning theory لابد أن تؤخذ ظاهرة إنتقال أثر التدريب فى الأعتبار عند تفسير أنواع معينة مـــن ســـلوك التعلم. يجب علم منظِّر التعلم Learning theorist دراسة كلٌ من الحقـــائق والاستدلال قبل أن يصبح إنتقال أثر التدريب مفهوماً Concept فى نظريته. غير أن الأختبار الحقيقى لصيغة المنظِّر عن مفهوم إنتقال أثر التدريب يأتى عندما ينتهى بتنبؤ تأثير الإنتقال عن طريق النظرية فى موقف سلوكى معين وبالتالى يختبر التنبؤ.

وعبر بيلز Bales عن محاولة التنبؤ الشاقة فى النظرية بقوله:

"يتعين على المنظِّر العلمى الذى يقوم بالتنبؤ كأنسان عملى يُنظِّر عنه التقليل من متطلباته لأداة جمع معلومات شاملة إذا رغب التنبؤ فـــى وقـــت واقعى من معلومات حقيقية. ولما كان الشمول والإحاطة بكل شئ يصـــعب

تحقيقه، فإن المشكلة فى تحسين التنبؤ يجب ان تقع فى تعلم كيفية الحصول على معلومات أكثر، أو كيفية عمل استنتاجات واستدلالات أكثر وأفضل مما هو موجود، أو كليهما. وهذه هى متطلبات التنبؤ الطبيعى، وكل ما يقال عنه لمقابلة نظرية جيدة. ولكن كمنظّر، ومنبئ علمى، يقوم بالتنبؤ لابد أن يكون مُعبأ للتفكير ومتحدث حول الشئون العامة التى يفتقر إلى الاقتراب منها علمياً، وهو يجاهد بوسائل رمزية لبناء منظور شامل للمعرفة."

توجد علاقة متبادلة بين البحث Research وبين بناء النظرية. يتعين على من يقوم ببناء النظرية أن يقوم بالبحث، كما تسهم نتائج البحث فى تطوير النظرية. وتتكون النظرية خصوصاً فى مراحلها الأولى من عبارات إفتراضية قابلة للتجريب كجزء من تفسير مجموعة الأحداث. وقد تتكون أيضاً من عبارات تغطى الأحداث أو الظروف التى تنتمى إلى ما يصنف على أنه معلوم. يبدأ البحث من المعلوم ثم يتوصل منه إلى المجهول وغير المعلوم. وبنفس الأسلوب تستخدم إجراءات البحث لدفع أكثر التعميمات تجريباً إلى حالة بناء القوانين. وتقع العلاقة المتبادلة فى حقيقة أن مهام بناء النظرية تدفع المنظّر إلى البحث وضبط طبيعة البحث الذى يقوم به. وينتج عن ظاهرة التفاعل الكائنة بين البحث والنظرية بناء نظم البحث الأكثر إنتظاماً والتى تقود بدورها إلى نظريات أكثر صدقاً.

ويكون الاستنباط، والتنبؤ، والبحث مناشط تميز حقيقة عمل المنظّر. وتؤدى هذه الأنشطة إلى خلق قوانين وتحديد العلاقة بينها. وتتضمن هذه العمليات إنتقالاً من الافتراض إلى التعميم تأسيساً على برهان ما (مسلمات) إلى استنتاجات من المسلمات، إلى فروض لكى تبحث بهدف وضع قوانين تحسن من تفسير مجموعة الأحداث.

تكوين النظرية الفرعية: Sub – theory Formation

لعل أحد الأشياء التى تميز النظرية الناضجة والشاملة هـو تطـوير نظريات فرعية أخرى. وتميل هذه النظريات الفرعية إلـى توسـعه مجـال النظرية وإلى تحسين التفسير الكلى لمجموعة الأحداث المتضمنة أيضاً. ومع ذلك يجب ألا نخلط بين تطوير النظريات المتصارعة فى مجال ما بتطـوير النظريات الفرعية فى أية نظرية واحدة. فعلى سبيل المثال عندما نتحدث عن تطوير نظريات التعلم فى علم النفس كنظريات ثورنديك Thorndike، هـل Hull، تولمان Tolman أو لوين Lewin فيكون هذا شئ طيب، أما بالنسـبة لأية نظرية يعتبر شئ مختلفاً تماماً عندما تميزها بنظرياتها الفرعيـة فيمـا يتعلق بقضايا مثل التحويل Transfer، لدافعية Motivation، التعلم اللفظـى verbal learning أو الاحتفاظ Retention.

وظائف النظرية Functions of Theory

لعل فهمنا لمعنى النظرية يزيد إذا أخذنا فى الاعتبـار بعضـاً مـن الوظائف المرتبطة بالنظرية وبرغم أن وظائف النظرية متسع جداً، إلا أنـه فى نفس الوقت ينقصها التماسك فقد يعرض المنظِّرون محاور ونقاط هامـة مركزية مختلفة لجهودهم، إلا انه فى نفس الوقت يوجد اتفاق عام بين العلماء وفلاسفة العلم بأن النظريات تحقق الوظائف التالية:

١- الوصف Sescription
٢- التفسير Interpretation
٣- التنبؤ Prediction
٤- الشرح Explanation

إن الوظيفة الأساسية للنظرية هى محاولة تفسير أو شـرح ظـاهرة خاصة فى إطار ظاهرة اخرى تعتبر مفسرة للظاهرة الأولى. إن تلك الوظيفة

التفسيرية هى ما يميز مفهوم نظرية ما عن المفهومات التى لها صلة بمفهوم النظرية، ولكنها لا تقوم بالوظيفة التفسيرية.

وهكذا فالوصف يشير إلى تحديد أو سرد خصائص ظاهرة مـــا دون تفسير لوجودها او تغيرها.

وتدل النمطية على مجموعة من الخصائص يُفترض أنها تشير إلــى ظاهرة ما خاصة أو أن هذه الخصائص تُعبّر عن هذه الظاهرة تعبيراً نمطياً وينظر إلى النماذج أحياناً باعتبارها أنماطاً وتقوم على ملاحظة أقل دقة كما تحدد العلاقات المتداخلة بين الخصائص. بيد أنها تفتقد القوة على التفسير.

أما التنبؤ فيعنى ان المرء يعرف موقف فرد بالنســبة للمتغيــر "س" وتستطيع من هذه المعرفة أن يتنبأ ما سيكون عليه موقف هــذا الفــرد مــن المتغير "ص" مع إرتباطات أمبريقية سابقة قد لوحظت بين هذين المتغيرين.

وقد يستطيع الباحث عرض مستويات أعلى من التنبؤ. وفى الوقــت نفسه لا يستطيع فهم هذه العلاقات أو تفسيرها. وهكذا فقــد نتنبــأ بأحــداث مستقبلية دون أن يكون لدينا أدنى قدرة على التفسير والعكس صحيح. وهكذا فالتنبؤ بحكم طبيعته لا يعنى طرح نظرية أو تفسير أى ظاهرة.

فالظواهر لا تتحدث عن نفسها، بل يتعين إعمال العقل لتفســيرها أو شرحها. وأخيراً فأطارات العمل التصويرية والتى ينظر إليها عادة باعتبارها نظريات تمثل أساليب لإدراك الظواهر إدراكاً عقلياً فى سياق منظور محــدد تحدده متغيرات أساسية ذات صلة به. بيد أن إطار العمل هذا يهمل تفســير العلاقات المتداخلة بين المتغيرات داخل هذا الإطار.

ومن ثم فإن: وصف الخصائص المميزة لثقافة شعب ما سواء كانوا بدواً أو فلاحين أو شباباً او ثقافة الغجر لا يعنى تفسير تطور وتغير هذه الجماعات. كما أن وصف نمط الأسرة النووية لا يفسر أو يشرح هذه الوحدة الاجتماعية فالمدرس قد يكون قادراً على التنبؤ بدرجات الطالب الجامعى بعد إطلاعه على كيفية أدائه فى المرحلة الثانوية، ولكن هذا المدرس لا يستطيع تفسير العلاقة بين الأداء فى المرحلة الثانوية، والأداء فى المرحلة الجامعية... وهكذا... فرغم أن العلاقات المستقاة من الواقع دقيقة للغاية، فإن قدرة الباحث على تفسير هذه العلاقات قد تتدنى تدنياً كبيراً للغاية.

إن العمل التصورى مثل مدخل التفاعل الرمزى مع الأسرة قد يكون مفيداً فى إلقاء الضوء على مشكلات نظرية أو مشكلات بحث محددة مثلما يلقى الضوء على متغيرات متصلة بالموضوع، ولكنه فى الوقت نفسه لا يمتلك القدرة على تفسير هذه المتغيرات أو المشكلات. ورغم ان كل إطارات العمل والمفهومات والمصطلحات تعد جزءاً أساسياً من بناء النظرية، فإنها بمفردها لا تفسر الظواهر التى تشير إليها. فالتفسير هو الوظيفة الأساسية لنظرية ما.

وتؤثر وظائف النظرية هذه خلال محاولة العالم الفهم. كما أن تلك الوظائف لها بعض المضامين للأشخاص الذين يستخدمون النظريات حيث أشار جوين Gowin إلى أنه إذا وُجِّه النظر نحو الشخص الذى يستخدم النظرية فلسوف يرى الفرد مجموعة تبرز عندما يلاحظه أثناء عمله فى البحث. تساعد النظرية الباحث فى تحليل البيانات، وفى قيامه بأعداد ملخص قصير أو نبذة قصيرة تلخص البيانات والعلاقات، كما تقترح أشياء جديدة للتجريب. والنظرية تعمل عملها فى تحليل البيانات، والتلخيص وأعداد نبذات مختصرة، وفى القدرة على الاقتراح أو التأمل. تعمل النظرية كأداة للتفكير بها والمعاونة فى العمل.

ولعل أبسط وظائف النظرية تظهر فى توفير نظام تصنيف المعرفـة فى المجال النظرى موضوع الدراسة والبحث. لقد عبر هومـانز Homans عن هذه الوظيفة قائلاً" يوجد وظائف للنظرية يمكن اسـتخدامها حتـى وإن كانت أكثر هشاشة وضعفاً. ففى أدنى صورها كتصنيف، فإنها توفر مجموعة من النوافذ التى يمكن ان تتراكم فيها الحقائق. وبمرور الوقت يصير هذا الكم المتراكم ضرورياً لعمل نظام للتسجيل أكثر اقتصادية بمرجعيات متلاحمـة ومن ثم تولد نظرية جديدة."

تعتبر عملية ترتيب الحقائق والملاحظات فـى بعـض البـرامج أو المشروعات أمراً جوهرياً لوصف اى مجال تعمل فيه النظرية. وبعـد هـذا الترتيب فى المعلومات والبيانات حتى يصبح المدى والعلاقات الداخلية لقوام المعرفة الكلية أكثر رؤية ووضوح. وقد عبّـر برودبـك Brodbeck بـأن النظرية لا تفسر ولا تتنبأ فقط بالظاهرات ولكن أيضاً توحدها.

وبإضافة تلك الوظائف على مستوى أعلى يسمح بالحركة إلـى مـا وراء التصنيف او لمجرد تجميع الحقائق للعمل فى مجال أوسع كالذى يحدث فى عملية التقصى والاستنتاج والتنبؤ. وفى حين أنه من الحقيقى أن ترتيـب البيانات والمعرفة فى شكل منتظم يعتبر عملاً للتنظير، فإن هذا العمل يعـد مجرد تمهيد أو مقدمة لتحقيق الوظائف الكبـرى للنظريـة. فعـن طريـق الوصف، والتفسير، والتنبؤ، يصل بناء النظرية إلى المستوى الأعظم مستوى فى نظام مكتمل البناء ومنطقى الاستنتاج او نظام رياضى منطقى. ويمكـن الوصول إلى تلك الأهداف العالية المستوى بأيسر السبل فى العلوم الطبيعية. أما فى العلوم الإجتماعية حيث توجد تعقيدات مجموعات الأحداث التى تقوم النظرية بتفسيرها، ربما تدفع المنظّرين إلى التقليل من مستويات الإنجـاز. وعوضاً عن ذلك، تستخدم النماذج اللفظية بصورة منتشرة كطـرق لتقـديم ظاهرات معينة. وبالرغم من ذلك فلابد للنظريات فى العلوم الاجتماعيـة أن

تقابل المعايير الأساسية فى التنظير وتشمل هذه المعايير تنظيم العلاقات حتى يمكن تفسيرها بصورة أفضل وحتى يمكن عمل تنبؤات للأحداث التى لم تلاحظ بعد من العلاقات المعروفة او المعلومة.

ونعود لحظة إلى تعريف كرلنجر Kelinger والذى يوضح وظائف النظرية الثلاثة: الوصف، التفسير، والتنبؤ، وبداية يتطلب هذا التعريف ان تكون الوصف من خلال صفات وخصائص الأفتراضات المقدمة والعلاقات المخططة بين الأفتراضات والبناءات. وبدراسة نوعية المتغيرات المرتبطة وكيفية إرتباطها، يستطيع الباحث إنماء العلاقات التنبؤيه بين متغيرات معينة. وجميع هذه المتغيرات تفسر مجموعة الأحداث.

لقد تم التأكيد على أن الغرض الرئيسى للنظريات هو تفسير ظاهرات أو أحداث منتقاه. ويمكن شرح فكرة التفسير هذه بطريقتين: الأولى باعطاء بيان لشئ ما، والأخرى بتبرير شئ ما. ويعد هذا التمييز أمراً هاماً لأنه يرتبط بمستويات التنظير الموصوفة فى الفقرات السابقة. وفى أغلب الأحوال يعمل أولئك المشتركون فى عملية التصنيف باعتبارها نشاطاً تنظيرياً فى مهمة أعطاء بيان لشئ ما، بينما يبرر الفرد الذى يبنى نظاماً تنبؤيا أو يفسر شيئاً ما من خلال العلاقات المتنبأ بها والثابتة. فمثلاً تعطى البيانات طريقاً للسلوك اليومى لطفل عدوانى فى مدرسة من المدارس وبذلك تكون خطوة هامة ولكن خطوة أخرى تقوم بربط هذا السلوط بمعنى تنبؤى.

ويمكن القول انه فى محاولة الوصف والتفسير والتنبؤ، يحاول المنظّرون التجريب لأنهم بذلك يشتقون قوانين جديدة ويبحثون عن علاقات جديدة بين القوانين التى تعبر عنها النظرية.

ويمكن لفرد من الأفراد ان يظن وهو فى داخل مجموعة الأحـداث، أن جميع القوانين وعلاقتها المتداخلة ربما يتم تقريرها ومـن ثـم تصـبح النظرية ذاتها قانوناً أعلى. ومع ذلك لا يرضى المنظّرون عن هذه الحالة إذا ما حدثت. ولذلك يبحثون عن علاقات جديدة عن طريق ربط مجموعة مـن الأحداث فى شكل مجموعة عامة جديدة ثم يتجهون نحو البحث عن علاقات وقوانين جديدة فى نظرية جديدة. وقد عبر كابلان Kaplan عن هذه الوظيفة المشجعة على الأكتشاف للنظرية مشيراً إلى إن الشئ المهم هـو أن ننشـر القوانين عندما تتحد فى نظرية. وتصبح النظرية بالتالى موفقة بينها.

يعزى الفضل فى تقدم العلوم إلى بناء النظرية أكثـر ممـا صـنع التجريب وذلك بسبب الوظيفة المولدة للتنظير.

ويذكر جراهام كينلوتسن[١] عن النظرية الاجتماعية بأنـه يفتـرض عادة وجود فجوة واسعة بين معنى النظرية ومعنى الحقيقة. وعادة ينظر إلى النظرية على أنها شئ مجرد مبهم ــ أنها مجال للمفكرين وحدهم ولا توجـد هناك صلة بين النظرية والواقع.

غير أن الصحيح أن هذه الرؤية غير صحيحة بل مشوهة ويعتورها التحريف حيث أن "النظرية" هى جزء أساسى من الحقيقة العمليـة والحيـاة اليومية. بل تمثل النظرية الأساس الكامن من وراء كل مذهب من مـذاهب المعرفة، وكل تفسير للفرد عما يفعله ويشاهده يومياً من ظواهر إجتماعيـة وفيزيقية.

وإذا أعتبرت "النظرية" مجموعة من العلاقات، تستخدم لشرح وتفسير كيفية عمل وتفاعل مجموعة من الظواهر الخاصة" يلاحظ أن تلك التفسيرات تتضمن كل شئ حتى ما يقع فى دائرة الملاحظات العملية واليومية.

---

[١] جراهام كينلوتسن ترجمة الدكتور محمد سعيد فرح (١٩٩٠) تمهيد فى النظرية الاجتماعية ــ تطورها ونماذجها الكبرى ــ دار المعرفة الجامعية ــ الإسكندرية.

ويعتبر التنظير عملية صياغة العبارات التفسيرية والتأويلية ومن ثم يعد التنظير عملية أساسية مستمرة للمعرفة العلميـة والمنطقيـة، والتفاعـل الاجتماعى اليومى.

ويستطرد كيلوتسن[1] بأن النظرية فى أى مجال ـــ وليست مقتصرة على علم من العلوم ـــ تكون كامنة فى العلاقات بـين الأشـخاص، وبنـاء التواصل والمساعى العلمية الإنسانية بقدر ما يحاول الناس تفسـير بيئـتهم الفيريقية، والاجتماعية، وبناء البيئة الاجتماعية من خلال بناء تفسـيرات أو معايير اجتماعية. ومن ثم يرتبط الفرد بالبيئة الفيزيقية والمجتمع من خـلال مجموعة معقدة من الافتراضات تحاول تفسير كيفية عمل هـذه الظـواهر، والأفكار السائدة فى بناء اجتماعى معين، ثم تفسير ما يحدث فى هذا البناء.

ونستخلص من تلك المناقشات بأن "النظرية" ليست شيئاً مجـرداً، أو شئ يدرك ويمارس، بل هى فى الواقع تجمع بين التجريد والممارسة لتفسير ما ينظر إليه باعتباره واقع وحقيقة.

ويشير محمد سعيد فرج فى ترجمته بتعريف التنظيـر Theorizing بأنه " العملية التى يفسر بها الأفراد ويؤولون ببيئاتهم الاجتماعية والفيزيقيـة بحيث تحدث هذه العملية داخل بيئة اجتماعية محددة ".

أى أن عملية التنظيـر يحـددها الفكـر Thought، والأديولوجيـا Ideology السائدين، وتجارب التاريخ من أجل تعريف الحقيقـة الفيزيقيـة والاجتماعية فى هذا البناء. ومن ثم تعبر "النظرية" عن تفسير الحقيقة.

---

[1] المرجع السابق

العمليات فى بناء النظرية Processes in Theory Building

لإتاحة الفرصة لمزيد من الرؤى للنظرية وعملياتها، يقوم الفرد بفحص مهام مختارة قام بها المنظرون. وهنا يبرز شيئان: الشئ الأول هو أن مدى النشاط كبير. أما الآخر هو أن القوانين العاملة تميل إلى أن تكون مسيَّرة أكثر عن طريق أختيار الأنشطة وليس عن طريق مجموعة أنشطة من مجموعة قواعد مصطلح عليها لبناء النظرية.

ويمكن إبراز هاتان النقطتان عن طريق دراسة بعض المقترحات التى سبق عملها.

وتعتبر اللغة المستخدمة بناء النظرية أمر يستحق الاهتمام، ومثال ذلك الاهتمام الذى أعطى حديثاً للأكتشاف وتحديد المفاهيم ومشكلات تعريف المصطلحات. فعلى سبيل المثال، طرح هومانز Homans القائمة التالية من القواعد لبناء النظرية معظمها تدور فى مشكلات الاتصال Communicating:

١- أنظر أولاً إلى الشئ الواضح، والمألوف، والشائع. وهذه الأشياء تُوفّى الدراسة فى أى فرع من فروع العلم لم يتم تأسيس وترسيخ قواعدها.

٢- تحدث عن الشئ الواضح فى عموميتها الكاملة بمعنى أن العلم هو الاقتصاد فى الفكر. إذا جُمعت فى صيغتها البسيطة مجموعة كبيرة من الحقائق العديدة.

٣- تحدث عن شئ واحد فقط فى المرة. بمعنى أنه عند أختيارك للكلمات أو المفاهيم يجب أن لا تكون متشعبة أو تشير إلى فئات عديدة لمستويات الحقائق. بل أنتق كل فئة واحدة على حدة حتى يمكن بعد ذلك من انتقاء المفاهيم المحددة. وعندما يتم ذلك استمر فى استخدامها دائماً عندما تشير او تمس نفس الشئ.

٤- اختصر بقدر الإمكان فى عدد الأشياء التى تتحدث عنها بأقل ما يمكنك، وبأكثر ما تستطيع وهى القاعدة التى تحكم مستويات فئات الحقيقة التـــى تضعها فى حسبانك.

٥- إذا بدأت الحديث، لا تقف حتى تكون قد أنتهيت ــ بمعنى أنـــك تصـــف منطقياً العلاقات بين الحقائق التى تعكسها كلماتك وبشكل منتظم.

٦- اجعل تحليلك مجرداً، لأن التجريد يتعامل مع عناصر قليلة فى الموقـــف المحسوس. احسب حساب أخطار التجريد وخصوصاً حينما يكـــون العمـــل مطلوباً ولكن لا تخش التجريد.

وضع مولى Mauly أربعة خصائص للنظرية الجيدة، والتـــى فيهـــا استخلاصاً فى أنشطة بنائها وهى:

١- يجب ان يسمح النظام النظرى للأستدلالات وفحصها تجريبياً. فمثلاً لابد أن توفر الوسائل للتفسير والتبرير.

٢- يجب أن تكون النظرية ملائمة للملاحظة وملائمة للنظريات التى تمـــت صحتها.

٣- يجب أن تصاغ النظريات فى سياقات بسيطة. والنظرية الأفضـــل هـــى التى تفسر الأكثر وبصورة بسيطة.

٤- يجب أن تؤسس النظريات العلمية على حقائق أمبريقية وعلاقات.

يحتاج منظِّرى المناهج على وجه الخصوص ــ أن يفكروا فى ضوء أنشطة دقيقة محددة يؤدونها عند تعاملهم مع التنظير وأحد هذه الأنشطة هى صياغة التعاريف أما الثانى فهى تصنيف المعلومات فى تصنيفات متجانسة، والثالث هو الاستفادة من عمليات الاستقراء والاستدلال واستخدامها والرابـــع والأهم ــ هو عمل استنتاجات وتنبؤات وفحصها فى بوتقة البحث، والخامس أنماء النماذج Mode's والسادس هو صياغة نظرية فرعيـــة sub theory. وفيما يلى عرض لكل من هذه الأنشطة.

تعريف المصطلحات:

يوضح وصف النظرية، والقواعد التى وضعها هومـــانز Homans، بالإضافة إلى ما وضعه مولى Mouly أن تعريف المصطلحات الأكثر تحديداً يعد عنصراً أساسياً فى عمل النظرية. هناك قاعدتان تحكمان مسار التعريف الدقيق للمصطلحات. القاعدة الأولى: هى وضوح الصياغة لأعطاء المعنـــى الدقيق. والقاعدة الثانية: هى ثبات وتماسك واتساق استخدام المصطلحات التى تم تعريفها. فمصطلحات أو بناءات الصيغ لأى مجال من مجـــالات العمـــل العلمى هى مضمون مادة هذا المجال. فعلى سبيل المثال تشكل المصطلحات الفنية للفيزياء علم الفيزياء بينما يميز المصطلحات الفنية علم الحيوان. تعتبر مصطلحات كل علم أدوات التفكير والاتصال فى كل مجال مـــن المجـــالات المعرفية.

فلكل علم له مصطلحاته ومفاهيمه. غير أن صاحب النظريـــة يهـــتم كثيراً بالمصطلحات العامة، والمفاهيم الأساسية تكـــون معرفـــة بـــديهياً (أو بالبداهة) بينما المصطلحات النظرية فيجب تعريفها إجرائياً.

فرق Brodbook (بين كل مـــن التعـــاريف الأســـمية والتعـــاريف الإجرائية). فالتعريفات الأسمية تعطى الصـــفات المرتبطـــة بالمصـــطلح أو المفهوم. وبهذه الطريقة يمكن تفسير المصطلح عن طريـــق حصـــر حـــدود التفسير. ومن الجانب الآخر تكون التعريفات الأجرائيـــة أكثـــر تعقيـــداً وأن الظروف التى يستخدم فى ضوئها المفهوم هى جزء من التعريف. وتفترض التعاريف الإجرائية وجود علاقة شرطية إذا كان .. فإن "if ... Then" بمعنى أنه إذا وجدت شروط معينة فأن العبارة التى فيها يستخدم المصطلح تكـــون صحيحة. ويتم التوصل إلى المصطلح إذا وجدت ظروف شرطية لحدوثـــه. فإذا كان المصطلح نظرياً، فإن المفهوم يسمى عادة بتركيب إجرائى. ويوجد

سببان رئيسيان لأهمية تحديد المصطلحات الفنية هما: الأولى لمساعدة اختيار وتعريف المصطلحات أو المفاهيم ـ لتعيين حدود المادة العملية لصاحب النظرية، والثاني لثبات استخدام المصطلحات المعرّفة فيسهل التفسير والتنبؤ.

ويبدو وجود أتفاق عام على أن تعريف المصطلحات الفنية يعد أمراً ومنشطاً هاماً ودقيقاً بالنسبة للمنظّر لسببين: السبب الأول هو أن انتقاء وتعريف المصطلحات أو المفاهيم يساعدان فى تعريف حدود المادة ومضمونها لعمل المنظّر. والسبب الثانى هو أن الاستخدام المناسب للمصطلحات المعرّفة يُسهّل عمليتى التفسير والتنبؤ.

التصنيف Classification

يعتبر التصنيف منشطاً آخر من مناشط بناء النظرية وبرغم أن عملية التصنيف تعد الشكل الأدنى من النظرية حسب رأى هومانز Homans إلا أنه أعترف بأمكانية وجود نظام للتصنيف قد يؤدى إلى نظرية جديدة. ويحتاج التصنيف إلى تفكير عميق حتى لا يقتصرعلى كونه "أرشيفاً" أو مجرد نشاط تجميعى بسيط. وأفترض كلٌ من ليندزى Lindzy وهل Hall أن أحد الوظائف الأساسية للنظرية هو إدماج نتائج معروفة فى إطار مناسب ومقبول. وبهذا المعنى يصبح التصنيف منشطاً من مناشط بناء النظرية، ووسيلة لتنظيم وتكامل ما هو معلوم عن المجالات التىيتم فيها نشاط التنظير.

ومن خلال التصنيف، يمكن للمصنّف أن يكون واعياً بالمعلومات العقيمة وعلى علم بالنقص فى المعلومات الضرورية لإعطاء معنى لنشاط معين أو سلسلة من الأحداث. وتكون مهمة البحث ووظيفته هو تكملة هذا النقص وملئه بما هو مفيد وضرورى.

كما يمكن إدماج ملاحظة العلاقات الكائنة بين عناصر التصنيف كجزء متمم من النشاط التصنيفى.

وأحياناً يطلق على خطة تصنيفية مطورة أو تصنيف معين، نظرية. وغالباً ما يكون هذا الأمر مضللاً لأن نظام التصنيف لا يمكن أن توفى كل متطلباته النظرية. فالتصنيف كمنشط تنظيرى يساعد فى تجميع الحقائق والتعميمات فى مجموعات متجانسة، ولكنه لا يفسر العلاقات المتداخلة بين المجموعات أو العلاقات بين الحقائق والتعميمات فى داخل أية مجموعة مفردة. وبمعنى آخر يُعَدْ تطوير خطة تصنيفية نشاطاً نهائياً. غير أن النظرية فى المقابل، تدعم العلاقات والظروف الجديدة وصولاً إلى الفهم. كما تعد تطوير الخطة أو النظام التصنيفى منشطاً تنظيرياً بالرغم من أنه قد يتم فى مراحل مبكرة لتطوير النظرية.

الاستقراء والاستدلال: Induction and Deduction

يعتبر الاستقراء والأستدلال عمليتان أساسيتان لاستحداث العبارات النظرية التى تعتبر أساس تعريف المصطلحات وترتيب خطط التصنيف. ويُعرّف الاستقراء بأنه العملية التى يشتق منها تعميماً أكبر من مجموعة الحقائق ذات القيمة أو البعد المحدود. وبهذا يسمح الجدل الاستقرائى للمنظّر، أن يزيد من نطاق معرفته. فعلى سبيل المثال عندما يلاحظ شخصاً أن "للكلاب" كبد، وينتهى إلى أن لكل الكلاب أكباد. إن النتيجة التى توصل إليها الفرد تشتمل على معلومات ليست موجودة فى المقدمة.

ومن الجائز أن تكون النتيجة صادقة، ولكن ليس شرطاً ان تكون صادقة حتى ولو كانت المقدمة صادقة. وهذا يعنى أن التعميم الذى توصل غليه الفرد فى النتيجة النهائية من خلال البحث له علاقة استقرائية للبرهان الذى يعضد هذا التعميم.

وعلى ذلك فإن الاستنتاج عملية يتوصل الفرد من خلالها إلى نتيجة قطعية تماماً أو غير قطعية بالمرة. وتكون النتيجة مرتبطة بمقدمة النقاش إرتباطاً كبيراً. فعلى سبيل المثال لو لاحظنا أن كل حيوان ثدى له كبد، وأن كل الكلاب حيوانات ثديية، فقد نتوصل إلى نتيجة أن لكل كلب كبد. وبهذا الشكل يوضح الجدل الاستقرائى محتوى مقدمات وفروض النقاش.

بهذا الشكل فإن التعاريف السابقة للنظرية تؤكد أن أنواع النظريات المختلفة تاتى ويمكن التوصل عليها باستخدام عمليات الاستقراء والاستدلال. وتميل عملية الأستقراء إلى إنتاج أنواع من النظريات المعيارية، أو وصفية بينما تميل عملية الاستدلال لإنتاج أنواع من النظريات المنطقية الاستدلالية. ولما كان كل من عبارات الاستدلالية الوصفية تستخدم طبيعياً على مرحلة أو أخرى لأنماء نظريات فى العلوم الاجتماعية، فيكون من الخطأ القول بان واحدة من العمليتين تكون مفضلة. أن العملياتان مطلوبتان ضمنياً أو مباشرة للوصول إلى تعريف النظرية وبنائها. ويصبح الاستقراء والاستدلال هامين عندما يفكر الفرد فى الاستنتاج، والتنبؤ، والبحث والتفسير كعمليات خاصة بالنظرية.

الاستنباط، التنبؤ، البحث Inference, Prediction, Research

تتضمن عملية الاستنتاج أنشطة معقدة. وعموماً فإن الأداء أو السلوك الاستنباطى يعنى الذهاب إلى أبعد من المعلوم والملاحظة. وبأكثر تحديد، قد يشمل هذه العملية طرح أفتراضات Assumption، وفروض والوصول إلى تعميمات من خلال الملاحظات، وكذلك الوصول إلى استنتاج من ملاحظات وتعميمات.

وقد يواجه المنظرون مشكلة تفسير الأحداث والعلاقات بينها، سواء المعلومة منها أو غير معلومة، ومن ثم يضطرون إلى طرح إفتراضات

الظروف البديهية مثلاً. وقد يطرح المنظرون ملاءمة حقائق إضافية ومناسبتها أو علاقات سبب وتأثير Cause and Effect بين الأحداث المتعددة فى المجموع الكلى للأحداث.

والمنظّر يقوم بالافتراضات للتأكد من صحة إفتراض موضوع لترسيخ استمرارية النظرية ومعناها، أو لأجل التأكد من صحة الأفتراض إجرائياً فى برنامج البحث.

إن إستخدام الفروض فى بناء النظرية أمر واضح تماماً كما هو الحال فى البحث. إن الفرض ما هو إلا إقتراح قابل للإختبار حول علاقات بين ظاهرات محددة. ويعتبر الفرض، ببساطة وسيلة للتأكد من صحة الأفتراض لأجل الوصول إلى نتيجة. ومن الاستخدام المتكرر للفرض يمكن لمن يقوم ببناء النظرية إنشاء مسلمات، ونظريات أو قوانين تحكم العلاقات المتداخلة لعناصر نظريته ويكون المنشطان الإضافيان المذكوران آنفا هما التعميم والاستنتاج لصلتهما الوثيقة بعملية الاستدلال (الاستنتاج).

ومرة أخرى يقوم المنظّر بملاحظة أحداثاً Events ثم يقوم بتعميمها من نتائج مرتبطة أو مشابهة. فهناك تعميمات يتوصل إليها المنظّر عن طريق قبول الإفتراضات واعتبارها صحيحة صادقة.

الفصل الثانى

منظور نظرية المنهج

المفاهيم فى نظرية المنهج

الفصل الثانى

منظور نظرية المنهج

المفاهيم فى نظرية المنهج

مقدمة:

يجب أن تثير أى كتابة عن نظرية المنهج الأنشطة المتبعة فى بناء النظرية والتى تبعد إلى ما وراء الحدس والتخمين. وعند تقليب صفحات تاريخ التعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية نلاحظ أن التعليم فيها قد نما لمدة طويلة نمواً تكنولوجياً أكثر من كونه علماً. ونستخلص من هذا بأن ما يجرى فى المدارس وشئون تسييرها قد أتى من الخبرات العملية أكثر من النظريات المطورة التى تعطى معنى منظماً أو أكثر منطقية للتطبيق العملى الواقعى. تناول جوردون Gordon وآخرون[١] توضيح قيمة الممارسة الواقعية أو التراث Tradition فى إثارة موجهات علمية للسلوك حيث قال:

"لقد أعطى التراث الشعبى (الفولكور) غالباً فى الأيام الأولى من تطور المجال العلمى الأساسى الأفضل لتوجيه السلوك أكثر من توجهات النظرية العلمية. وبرغم هذا يبين التاريخ أنه عندما يبذل جهد ملموس فى تطوير مجال معرفى، فإن الوسائل العلمية للتنبؤ والتحكم تفوق بسرعة تلك التى قدمها التراث Tradition."

يرجع سبب الاعتماد على التقليد المتبع إلى أن المدارس فى الولايات المتحدة الأمريكية ظلت مرتبطة بالأفراد وقريبة من الناس.

وتعتبر هذه الخاصية نتيجة طبيعية للطلب المتزايد على التعليم مع وجود مشكلات موجودة خاصة بنقص ملحوظ فى عدد المدرسين وكذلك فى

---

(1) In Beauchamp (1975) G.A, Curriculum theory (3rd edt), the kagg press, W. Imette, Illinoise, U.S.A.

الأبنية المدرسية. وفى كل وقت من التاريخ، حين تواجه مدارس التعليم العام أزمات، تصبح التكنولوجيا أكثر تعقيداً.

ومن المشاهد فى الأغلب والأعم أنه كلما زاد الطلب على نقل عنصر من عناصر الثقافة من جيل إلى جيل، يصير هذا العنصر مادة دراسية تدرس فى المدارس كمادة مقررة. وفى معظم الأحيان، نجد أن هذه المواد تضاف بدون تعريف واضح لحاجات التلاميذ أو تحديدها لدور المدرسة المتجدد لطلب تلك المواد الجديدة. ومن الأمثلة على ذلك مادة التربية الخلقية، ومادة التربية الجنسية، والتربية البيئية وهى من المواد القليلة المفضلة فى المنهج فى مدارس التعليم العام. لقد نمت هذه الموضوعات المضافة مع الضغوط الاجتماعية التى تكون مسئولة إلى حد كبير. ويعد هذا الأسلوب فى الإضافة إلى المنهج أكثر من كونه أسلوباً عقلانياً يستند على نظرية.

وبمقابلة هذه الطريقة بما هو متبع فى مجالات المجهود الإنسانى حيث تكون الممارسات العملية والنظريات المطورة تطويراً جيداً دوراً فى تعزيز العلاقة بينهما. لقد قام العلماء وعلماء علم الاجتماع بإنماء نظريات صالحة للتطبيق المباشر، مع توضيح وشرح العلاقات بين النظرية والتطبيق. وقد عدلت التكنولوجيا تلك النظريات والأبحاث، ولكن هذا التعديل يلائم التكنولوجى إلى حد كبير.

وفى التربية لا يوجد إلا قليل من استخدامات التقنيات العلمية فى إنماء وتطوير النظريات. وأحد هذه الأسباب قد يكون راجع إلى ما يبدو للكثيرين على أنه غير شخصى أو مجهول Impersonal، وخالياً أو مجرداً من القيم. تتجه عائدات ما يحرزه العلماء إلى الموضوعية وبعيدة عن الذاتية.

ولكن كما أوضح كونانت Conant... إن ما يصادف أنشطة العلمــاء مــن أعتراض يكون فى إطار من الأحكام القيمية.

وأما الطريق البديل لصياغة هذا الحوار هو استخدام تعبيــر فلســفة العلم المحددة نظرياً أو المجملّة نظرياً. Theory – Laden. وقــد يرغــب البعض الإدعاء بأن كل الظاهرات Phenomena يتم إدراكها مــن خــلال منظور خاص وأن ما يراه العالم Scientist يكون بالضرورة محدداً بما فى حوزته من نظريات ممثلة للواقع بمعنى أن ما يراه الإنسان ويشاهده تعتمــد على الشئ المنظور إليه وكذلك على ما علمته خبرته الإدراكية البصرية من التطلع إليه.

وهناك عائق آخر فى استخدام التقنيات العلمية، وهذا العــائق هــو متأصل فى العملية العلمية ذاتها. وقد اوضح كوهن Kuhn مشــكلة التخلــف الزمنى Tim-lag حيث قال:

"... إن أكتشاف نوع جديد من الظاهرات هو بالضرورة حدث معقد وصعب، وهو أحد الصعوبات الذى يتضمن التعرف على كُنْه هــذا الشــئ ومكوناته وخصائصه... والواقع والاستيعاب للنظرية مرتبطة كل منها بعملية الاكتشاف، فحينئذ يكون الاكتشاف عملية يجب أن تأخذ وقتاً".

لقد اهتم المربون بالبيانات الأجرائية بكافة أنواعها، ولكنهم لم يتمكنوا من استخدام العمليات المفاهيمية للعلم فى إنماء وتطوير النظريــات. وربمــا يوجد بعض التوضيحات والتفسيرات فى النمو السريع للتربية فى دولة نامية تواجه مدارتها بأزمات متلاحقة. وعلى وجه النقيض فــإن كثــرة حــدوث الأزمات تزيد من التحرك نحو مستوى البقاء، وأن الوقــت المســتهلك فــى استقصاء العمليات الاستكشافية ونوعها للتنظير موجودة فى حد ذاتها.

وربما يوجد ثمّة تفسير آخر هو قصور رغبة وقدرة المـربين فـي الاشتغال فى عمل بناء النظرية. تعانى الأسس والجذور المعلنـة للعمليـات المدرسية الكثير خشية خلق الفوضى نتيجة التنوع والاختلاف فى التطبيـق. ويوجد هنا أيضاً مشكلة أخرى يواجهها المربون هى صعوبة وصولهم وهـم يبحثون عن نموذج Model أو قاعدة لمجموع الصيغ Paradigm تعمل وفق المواقف الخاصة بهم. ونادراً ما تتغير تلك القواعد من ميدان أو مجال لآخر فى شكلها الأصلى فتحتاج المهارات والطرق إلى تطـوير وإنمـاء خـلال تطبيقها وتوفقيها. وعلى أى حال، فيبدو اليوم أو الحاضر أنه مـاض عنـد استمرار نماء النظرية وتطويرها.

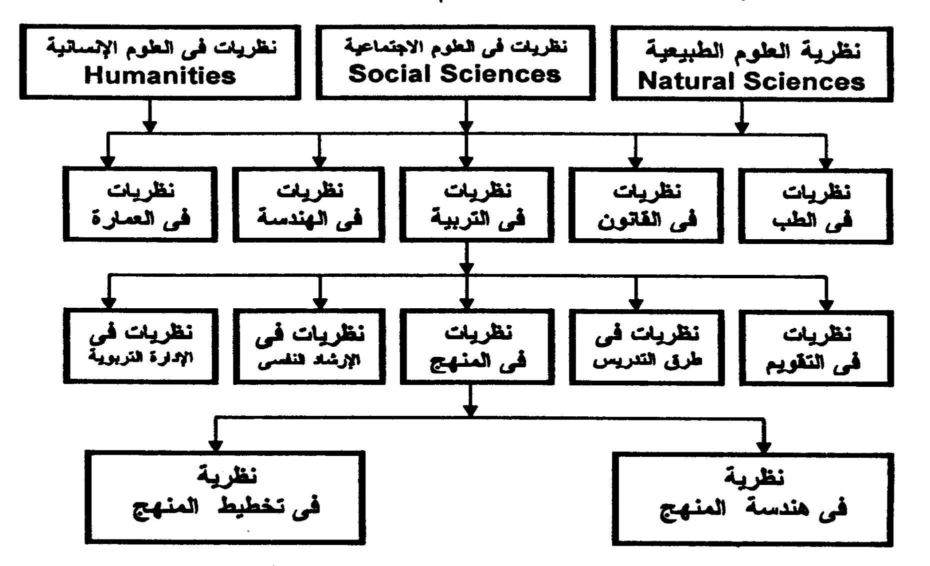
منظور نظرية المناهج Curriculum Theory in Perspective

إن المحور الرئيسى هنا ليس النظرية التربوية ولكنه متمركز حـول نظرية المنهج. إن أى نظرية تربوية يجب أن تأخذ فـى الحسـبان جميـع مكونات التربية المعروفة بما فيها المـنهج. وربمـا نميـز بـين التربيـة Education وبين التعليم المدرسى Schooling لأن معظم ممارسات المنهج تكون دالة للتعليم المدرسى. ومن ثم ينمى المنهج لأجل المدرسـة، كمـا أن عمليات تخطيطه وتنفيذه تأخذ مكانها فى بيئة المدرسة. ومن الجانب الآخر، توظف عملية نماء النظرية فى المنهج على أوسع مستوى أكثر من مجـرد ممارسة المنهج عن طريق التعامل مع توليد المعلومات فى مجـال التربيـة المهنية. ومن ثم تعتبر نظرية المنهج نظرية فرعية للنظرية التربوية.

ولما كانت كل النظريات ذات أنشطة متداخلة بمعنى ان النظريات قد نمت باستخدام قواعد وعمليات عامة كثيرة، واقتباس وتوفيق قواعد وصـيغ داخل ميادين المعرفة كى تنمو تلك النظريات وتصبح بناءاتها أكثر قوة. لقد

مُورست عبر حقب زمنية طويلة فى الأنظمة المعرفية الأساسية. تشتق كـل نظرية من النظم الراسخة.

ويوضح شكل (٣) تجمع من علاقات النظرية يكون نظرية المنـاهج جزءاً من هذا العالم الصغير للنظرية. يظهر على قمة الشكل محتوى ثـلاث تصنيفات أساسية للنظرية وتتكون من العلوم الإنسانية Humanities، والعلوم الاجتماعية Social Sciences، العلوم الطبيعية Natural Sciences.



شكل (٣) منظور لنظرية المنهج

فى داخل هذه الأقسام أو التصنيفات الثلاثة طوّرت النظم الراسخة المتعددة كاللغة، وعلم الاجتماع، أو الفيزياء نظريات خُططت للتفسير والتنبؤ بالعلاقات فى داخل منظور نطاقها المعرفى. وكان العلماء فى فروع المعرفة والدراسة الأوائل فى إنماء النظريات. فقد قاموا باستعارة نظماً وإجراءات وطرائقاً من بعضها البعض، وفى المقابل فإن الذين حاولوا إنماء نظريات فى مجالات غير مقسمة إلى مواد أو إلى فروع المعرفة او فى النظم المدرسية يستعيرون ويوفقون نظرياتهم من النظم أو المواد المعرفية الأساسية. ولهذا يمكننا القول بأن النظريات جميعها متداخلة النظم.

تبرز النظريات فى المجالات التطبيقية للمعرفة من هذه التصنيفات الواسعة للنظرية. ويظهر ذلك عند المستوى الثانى لشكل (٣) الذى يشمل العمارة Architecture، والهندسة، والقانون، والطب...الخ. وتشتق النظريات فى المجالات التطبيقية للمعرفة سلطانها وقدرتها الأولية ومعرفتها من النظم الأساسية. ومع ذلك فمن الحقيقى يُستمد مجالاً مثل الهندسة ويُشتق من نظريات العلوم الطبيعية، وأن القانون يشتق من نظريات العلوم الاجتماعية وهو هام جداً. وبالرغم من أن نظريات المجالات التطبيق تشتق على نطاق كبير من نظريات النظم Disciplines فقد لا تعتبر فروع نظريات لنظريات النظم، أنها لا تساند أولا تكون جزءاً متمماً أو مكملاً للنظم.

وبدءاً بالمجالات التطبيقية، تطوق كل مجموعة من النظريات سلسلة من النظريات الفرعية. وبصيغة أخرى، تساند النظريات فى العمارة، والهندسة، والتربية، والقانون، أو الطب بواسطة بناءات للنظريات الفرعية. لم تتضمن الشكل نظريات فرعية للعمارة، والهندسة، والقانون، أو الطب. فالنظريات الفرعية للتربية الموضحة هى: نظريات الإدارة، ونظريات الإرشاد النفسى، ونظريات المنهج، ونظريات الطرائق التدريسية، ونظريات

التقويم. إن النظريات الكبرى الجوهرية تكون مدعمة بتجمعات من النظريات الفرعية.

ولما كان الاهتمام هنا موجهاً لنظريات المنهج، وضعت خطوط موصلة ثقيلة فى الشكل (٣) لإظهار التوصيلات المباشرة بين النظريات العليا والنظريات الفرعية للمنهج. ومن ثم لابد من توجيه أكبر اهتمام إلى نظريات التربية، ونظريات المنهج، ونظريات التخطيط والتصميم، ونظريات الهندسة. وبالرغم من أن النظريات فى القانون، أو الهندسة قد تسهم فى نظريات الإدارة أو نظريات المنهج، إلا أنها تقع فى المرتبة الثانوية من هذه المناقشة لأنها (نظريات القانون، ونظريات الهندسة) تكون فى المستوى الثالث الذى يمثل نظريات فرعية للنظريات التربوية. وبالمثل فى المستوى الرابع من الشكل (٣) تكون النظريات الإدارية، ونظريات الإرشاد، ونظريات الطرائق التدريسية ونظريات التقويم فى المرتبة الثانوية من الأهمية لهذه المناقشة فقد تؤثر على نظريات المنهج وقد تؤثر على النظريات الفرعية للمنهج.

يهتم شكل (٣) بتوضيح كيف تشكل نظرية المنهج مشكلة تربوية. إن نظرية المنهج وصلة ضرورية فى سلسلة الأحداث والتى فى مجموعها تفسر التربية.

المفاهيم فى نظرية المنهج Concepts in Curriculum Theory

تكمن الأبعاد المحددة لنظرية المنهج فى المفاهيم والتعميمات المشتقة التى تعتبر خاصة ومتفردة لمجال المنهج. يتعين على المنظِّر ضرورة التركيز ـــ وهو فى المراحل الأولى من عمله. على تحديد اكثر المفاهيم أهمية فى مجال عمله. وبهذا الأسلوب يستطيع المنظِّر تحديد الموضوع فى مجال عمله. وعندما تترسخ العلاقات بين المفاهيم كتعميمات، يبدأ المنظِّر

العلمى تشكيل خطة تصنيفية للظاهرات الموجودة فى مجال عمله. لقد أشار برايتوايت Braithwaite إلى هذه الحالة بأنها مرحلة تاريخية طبيعية فى تطور العلم. ولربما تكون هذه المرحلة تمر بها نظرية المنهج حيث أن مفاهيم وبناءات مجال المنهج لم تتميز بشكل واضح بعد، ومن ثم يحاول المشتغلون فى المنهج تعريف المفاهيم الأساسية وترسيخ العلاقات بينها.

تعتبر عملية ترسيخ المعانى المحددة المرتبطة بالمفاهيم الأساسية للمنهج من بين أكبر المشكلات التى يواجهها منظِّر المنهج. وبرغم اختيار المسمى ـــ كلمة المنهج ـــ إلا أن المعانى المرتبطة بها غير واضحة أو غير مميزة ومختلطة وبهذا يحتاج المنهج إلى تعريف واضح المعانى ومميز. ولعدم تعريف المنهج تعريفاً محدداً وكذا المعانى المرتبطة به، فإن طريقة تطوير نظرية المنهج تصبح مشكلة.

ومن وجهة النظر النظرية، يستحيل إنماء بناءات فرعية وصيغ، أو إنماء علاقات مع مضمونات التربية الأخرى إلا بعد إرساء أرضية من القواعد الأساسية Rules من خلال المعانى المنسوبة للمصطلح الأساسى وهو "المنهج".

توجد ثلاث طرق يمكن أن يستخدم فيها مصطلح منهج بطريقة سليمة. وهذه الطرق هى:

أولاً: يعتبر المنهج وثيقة مكتوبة: تصف مجال وترتيب البرنامج التربوى المقترح لمدرسة من المدارس. ومن ثم تحتوى هذه الوثيقة على:

١- عبارة تتضمن كم المحتوى الثقافى تصلح لتحقيق الأهداف.

٢- خطة لتربية التلاميذ خلال التحاقهم بمدرسة معينة.

٣- تتضمن الوثيقة عبارة تصف خطة تقويم تقرر قيمة وفعالية المنهج.

٤- خطة عامة مقصودة يستخدمها المعلمون كنقطة بدء لإنماء الأستراتيجيات التدريسية لاستخدامها مع مجموعة معينة من التلاميذ فى الفصل الدراسى.

٥- عملية تلخص أهداف المدرسة التى تخطط المنهج من أجلها.

ثانياً: نظام المنهج كنظام فرعى للتعليم المدرسى Sub-System of Schooling

نظام المنهج فى المدارس هو نظام من خلاله تصنع القرارات حـــول نوع المنهج المراد عمله وكيف يمكن تنفيذه وتقويمه.

ثالثاً: المنهج كمجال دراسة:

يعتبر الأشخاص فى مرحلة التعليم Under graduate والذين أتموا التعليم graduate وكذلك المشتغلون بالعمل التربوى كأساتذة جامعات وأساتذة المناهج ومنظروها، هم أكثر الأشخاص إهتماماً بالمنهج.

توجد تفسيرات أخرى مرتبطة بالمنهج، ولكن يصعب ربطها بالثلاثة استخدامات المذكورة. فمثلاً حين يوصـــف المـــنهج curriculum والتعلـــيم Instraction بأنهما مصطلحان متبادلان وفى أحيان أخرى يفهم التعليم على أنه جزء من المنهج، تختلط المصطلحات بهذا الشكل ويتعقد الاتصال، ويكون من الصعب على أى أحد القيام بتطوير تصميمات بحث يمكن ان يتخلل العدد الوفير من المتغيرات المتضمنة.

ومع الاستخدامات والتفسيرات للمنهج كمفهوم أساسى فى المجـــال، يكون من السهل تصور الخلط والاضطراب الذى يسود المفـــاهيم الفرعيـــة المعاونة. وتكون المشكلة أمام المفكرين المنظمين فى المجال هى البحث عن العلاقات التى تحتاج إلى ترسيخ والتى سوف تؤدى إلى تعميمـــات شـــارحة وتعميمات تنبؤية. وبذلك يمكن تطوير صيغ وبناءات إجرائية توضح الكثير من المفاهيم الفرعية داخل المنهج.

ويكّون كل ذلك الأبعاد المحددة لنظرية المنهج باعتبارها مشكلة تربوية.

نظرية المناهج Curriculum Theory

سبق أن أعتبرنا المنهج نظاماً فرعياً للتربية مع نظم أخرى كالتدريس، وظائف ومكونات متفردة تميزه عن النظم الفرعية الأخرى، ولهذا يجب أن تشرح نظرية المناهج وتوضح الخصائص والعلاقات بين تلك المكونات المتميزة وبين وظائف النظام الفرعى للمنهج بطرق عديدة.

عمليات نظرية فى المنهج Theory Processes in Curriculum

من المناقشات السابقة يتعين فرض نوعين من المؤشرات أو المبادئ على من يطلق عليه منظِّر المنهج. يتعلق المؤشر أو المبدأ الأول بتعريف النظرية ومحتواها بينما يختص المؤشر أو المبدأ الثانى بنوعيات النشاط المسموح به والمفروضة عليه.

تعريفات النظرية ومحتواها:

بداية تم تعريف النظرية على أنها مجموعة من العبارات التى يجب ان تكون فى صورة تسجيل طبيعى يمكن إستخدامه كوسيلة إتصال بين الناس، وكقوة موجهة لتوسيع مجهودات العمل النظرية والعملية. ويجب ان تترابط كل عبارة من العبارات فى داخل النظرية بطريقة تؤدى إلى معنى أكبر للأجزاء المفردة ولدعم العلاقات المتداخلة بين الأجزاء وبهذا تمد المعنى إلى مجموعة الأحداث الكلية الأمر الذى يؤدى إلى إقامة النظرية. ويكون هذا الطلب للإرتباطية موجود فى كل الكتابات الجادة عن النظرية. وتتنوع معظم مجموعات الأحداث فى المنهج إلى الدرجة التى تكون تفسيراتها محتاجة إلى فرض شكل التعريفات والأنواع المختلفة للأفتراضات. يحتاج من يتصدى ببناء النظرية إلى ربط تفسير الأحداث المتنوعة تفسيراً منتظماً للنظرية.

قد تعرّف النظرية على أنها مجموعة من العبارات المرتبطة التى تم تنسيقها لكى تعطى معنى لمجموعات الأحداث. وقد تتخذ مجموعة العبارات المرتبطة شكل التعريفات الوصفية أو التعريفات الوظيفية مثل: الصيغ الأجرائية، الافتراضات، والمسلمات والفروض، والتعميمات، والقوانين، أو النظريات. ويُملى المحتويات الدقيقة مدى ومجال مجموعات الأحداث، وكم المعرفة الأمبيريقية المتاحة، ودرجة التعقيد فى النظرية والبحث حول مجموعات الأحداث.

وأول مهمة لتطبيق تلك الأفكار الرئيسية حول العمل التنظيرى على نظرية المنهج، هى تعريف نظرية المنهج. فإذا كانت النظرية هي مجموعة العبارات المرتبطة التي رتبت لكي تعطي معني وظيفي لمجموعة أو مجموعات من الأحداث، فإن نظرية المنهج تعتبر مجموعة من الأحداث المرتبطة التي تعطي معني لمنهج المدرسة عن طريق إبراز العلاقات بين عناصره، وتطويره، واستخدامه، وتقويمه.

وقد يكون موضوع نظرية المنهج هو الأحداث المرتبطة بقرارات عن استخدام المنهج، وتطويره، وتصميمه، وتقويمه، وتعتبر مثل هذه الأحداث جزء من مهمة تحديد مكونات المنهج.

ويوجد داخل أية مجموعة محددة من الأحداث، مصطلحات فنية خاصة بتعريف المادة او موضوع المجال النظرى وتخصصه. وهذه لابد من تعريفها، وإلا يستحيل تحديد حدود عمل المنظّر. تخدم التعريفات أيضاً غرضاً وظيفياً، وذلك عندما يمكن ترجمتها إلى صيغ إجرائية فى البحث.

وعندما يحدد المنظّر مفاهيم فنية مناسبة، فإنه يضطر إلى التصدى لكل جوانب مجال المنهج التى تتطلب التفسير عن طريق نظرية منهج

مكتملة. وعندما يركز المنظّر مفاهيم التعريف فإنه يلتقط المفهوم الأساسى الذى يتطلب تعريفاً واضحاً ألا وهو تعريف المنهج.

هناك ثلاث طرق رئيسية لاستخدام كلمة منهج تبرز فى المجال: واحد هذه الاستخدامات لكلمة منهج هو المنهج كظاهرة مستقلة. Substantive Phenonenon.

وفى إطار هذا الاستخدام، يقصد المنهج الذى يعتبر انه خطة من نوع ما. فقد تكون خطة مكونة من فرص تعليمية مفترضة Proposed Learning Opportunities لتلاميذ المدرسة. وقد يُنظر إلى المنهج بأنه مجموعة من نتائج مقصودة Intended Outcomes. وقد يكون المنهج فى مفهوم الآخرين وثيقة دقيقة Elaborate Document تشمل أهدافاً، وأنشطة، ومواد تعليمية، وجداول.

وعند مفهوم البعض يكون المنهج عبارة عن وثيقة مكتوبة Written Document ويراه آخرون كمجموعة من الأتفاقات اللفظية Verbal Agreements.

ويفترض أحد المسئولين أن المنهج يخطط لمدرسة ما أو لمنطقة تعليمية ما. ويذهب آخرون إلى إعتبار المنهج عاماً وقومياً.

ب- والاستخدام الثانى للمنهج ليكون مرادفاً لنظام منهج Curriculum System. ويقصد بنظام المنهج ذلك الجزء فى إطار العمل المنظم لمدرسة ما أو نظام مدرسة والذى تُتخذ فى إطاره كل قرارات المنهج. ويتكون نظام المنهج من تنظيم هيئة التدريس، والإجراءات المنظمة المطلوبة لإخراج منهج، وتنفيذه وتقويمه، وتعديله فى ضوء الخبرة. ويكون المنتج

الأساسى لنظام منهج هو المنهج أما وظيفة النظام تنحصر فى الإبقاء على المنهج فى حالة ديناميكية.

جـ- والاستخدام الثالث لكلمة المنهج هو ما يرادف مجال دراسة مهنية. ويعنى هذا التحدث عن المنهج كمجال كلىّ للدراسة As A Total field of Study وهذا الاستخدام لكلمة المنهج هو الاستخدام المستخدم فى كل المدارس التعليمية المهنية.

ولعل هناك جزء مهم وضرورى فى محتوى أية نظرية، ألا وهو تراكم العبارات التى تصف العلاقات بين مكونات النظرية، ولابد من إضافة العلاقات البنائية Structural Relationships بين النظرية التى تُبنى وبين نظرياتها الفرعية وإذا ما تم توظيف الاستخدامات الثلاثة كإطار لهذا التوظيف، فقد تصبح العلاقات بين مكونات نظرية المنهج أكثر قابلية للتحديد.

يوجد الكثير من العلاقات الرئيسية التى يجب توصيفها داخل مفهوم المنهج. تتصل العلاقات الرئيسية الأولية منها بقضايا مثل العلاقات بين الأغراض والمرامى وبين محتوى الثقافة، وبين التنظيم المدرسى والمجال والنتائج، أو بين محتوى الثقافة والتصميم الكلى.

وتتصل العلاقات التى تلى العلاقات السابقة فى الأهمية أو القانونية بالتأثيرات التى تؤثر فى قرارات المنهج ولا تكون جزءً منه. وتتطلب عبارات هذه العلاقات ضرورة تفسير السبب الذى من أجله يتم إتخاذ القرارات الرئيسية. وعلى سبيل المثال: تختار الأهداف طبقاً للمدرسة فى المجتمع، كما يعتمد الكثير لتحديد المواد التعليمية طبقاً للصفوف المدرسية على التنبؤات المتصلة بتحصيل تلاميذ المدرسة.

يتضمن مفهوم نظام المنهج مجموعة علاقات ضابطة يتصل معظمها بنوعية الأفراد المطلوبة (الهندسة الإنسانية Human Engineering) فى عملية تطوير المنهج واستخدامه. وتقوم المهام الأساسية لنظام المنهج بضبط إطار العلاقات المطلوبة.

وفيما يلى مجموعة من المهام المتضمنة فى أى نظام منهج:

١- اختيار مجال وساحة صنع قرارات المنهج.
٢- إنتقاء واشتراك الأشخاص فى تخطيط المنهج.
٣- تنظيم الفنيات والتقنيات المستخدمة فى تخطيط المنهج.
٤- الكتابة الفعلية للمنهج وتحديد محتواه.
٥- تنفيذ المنهج.
٦- تقويم المنهج.
٧- توفير الفرصة وإتاحة المجال للتغذية الرجعية Feed -back وتعديل المنهج.

وإذا تم إبراز العلاقة بين هذه العناصر، أصبح من الممكن وصف ظاهرات تطوير، واستخدام، وتقويم المنهج. ويصير الاهتمام الرئيسى هنا متمركز حول تفسير بناء نظام منهج ما ووظائفه.

إن هدف استخدام المنهج كمجال دراسة Curriculum as a field of Study هو تطوير المعرفة عن المناهج ونظمها، والتصدى بالدفاع عن أى شئ يتضمن مجال الدراسة. تعتبر دراسة الأصول الاجتماعية والنفسية للتربية دراسة تقليدية تقدم للطلاب، بينما يقدم للطلاب المتقدمين تصميم وإجراءات البحث بشئ من التعمق حيث ينخرطون فى تحليل الخبرات الماضية فى شئون المنهج، وترسيخ العلاقات بين الأفكار الرئيسية الخاصة بتصميم المنهج لتكون قوة نظرية إضافية للمنهج كمجال دراسة.

وتوجد عبارات أخرى لابد من إضافتها حتى تكتمل صورة محتوى نظرية المنهج وهى العبارات الخاصة بإظهار العلاقات بين نظرية المنهج والنظريات الفرعية الأخرى للنظرية التربوية: نظرية تعلم، ونظرية تقويم، ونظرية إدارة، ونظرية إرشاد نفسى. وتكون الروابط بين بعض هذه النظريات قوية عن الأخرى. ومن المهم وصف العلاقات بين تلك النظريات الفرعية بصرف النظر عن قوة بعضها عن الأخرى لتوضيح الدور المتميز لنظرية المنهج كنظرية فرعية للنظرية التربوية.

أنشطة بناء نظرية المنهج Curriculum Theory-Building Acivities

يخضع منظّر المنهج لنفس قواعد العمل لأى منظّر آخر فى العلوم السلوكية. ومن ثم يتعين على منظّر المنهج الانخراط فى أكثر أنشطة العمل شيوعاً وهى:

١- ترسيخ أو تأسيس تعريفات وصفية للمصطلحات الفنية.

٢- تصنيف المعرفة الموجودة والأخرى الجديدة.

٣- البحث الاستنباطى والتنبؤى.

٤- تطوير النظرية الفرعية، وتطوير إستخدام النماذج.

لابد وبشكل مطلق للمنظّرين أن يحددوا المصطلحات الأساسية فى المجال ويقوموا بتعريفها مثل: مفاهيم المنهج، المادة الدراسية، التصميم، والتخطيط، والتنفيذ، والتقويم... وهذه مفاهيم قليلة من الكثير منها. فلابد من تحديدها وتعريفها بدقة حيث أن هذه المفاهيم تتضمنها عبارات المنهج.

وتعتبر عملية تصنيف المعرفة وظيفة أخرى للنظرية. وحتى برغم أن نظام التصنيف لا يعتبر مرادفاً للنظرية إلا أنه يعتبر ضرورياً ومتطلباً أساسياً لبناء النظرية.

وبدون إجراء عملية التبويب أو التنظيم والترتيب، وبـــدون إيجـــاد العلاقات، يصير المعنى لمجموعة ما من الأحداث مضللاً وغير موجود.

وبالرغم من أن هناك تصنيفاً لمعرفة المنهج فى جوانب فرعية لـــه، إلا أن هناك حاجة ملحة مطلوبة لإجراء تصنيف منتظم. وبرغم أن التصنيف يعتبر نشاطاً فى بناء النظرية إلا أنه ضرورى أيضاً فى مجـــال المنـــاهج. وهناك بعض المحاولات المحدودة قد تمت بواسطة أولئك الذين طرحوا أسئلة يتعين على نظرية المنهج أن تواجهها مثل: ماهية المحتوى؟، ماهية التنظيم؟، ماهية التدريس؟، ولأى نوعية من الطلاب؟ ولأية أغراض؟ وفيما وراء هذه الحدود، قد توقف ومُنع لعدم قبول إطار مفاهيمى لتصنيف المنهج. ولربمـــا يكون القصور فى عملية التصنيف والتقدم فيها هو المنسوب إلى التنوع فـــى استخدام المصطلحات الفنية. وتكون النتيجة إيجاد الذبذبة والتردد لعمل خطة تصنيف وتعريضها تحت أضواء البحث والخبرة.

ويعتبر الاستنباط والتنبـــؤ Inference and Prediction مـــن أهـــم أعمال المنظّر. فمن الممكن وصول الفرد (المنظّر) الوصول إلى تعريفـــات، ووصف، وخطط تصنيفية بواسطة طرق تحليلية فى البداية، أو بأجراء بحث وصفى بسيط، ولكنه من غير المستطاع للمنظّر الذهاب إلى مـــا وراء هـــذه المستويات بدون إجراء نوعيات من البحوث التى تتيح له الأستدلال والتنبـــؤ من النتائج. ولهذه النوعيات من البحوث الخاصة بالاستدلال والتنبؤ تتـــدرج مسميات فى أدبيات المجال.

إن عمل الاستنباط عملية منطقية. فهو أفتراض أو تعميم مشتق مـــن برهان عقلى ولذلك فهى عملية خارجة عن عملية التصميم ولكن دقة التصميم تثير عقل الباحث نحو الاستنباط.

ومن بين واحدة من نوع المشكلات التى يهتم فيها الباحث هى إيجاد الفروق بين المشكلات المأخوذة من مجتمع معلوم أثناء معالجتــه لعناصــر بحثه. تؤخذ قياسات المعيار Criterion أو المحك (العامل المعتمد) من كــل العينات وتحدد المعالجات المختلفة المتعددة بعينة مجموعات كلٌ على حــدة بغرض معالجة تأثيرات المتغيرات المستقلة. وفى هذه الحالات عادة ما يبحث الباحث العلاقات العرضية بين المتغير المستقل أو المحك والتغيرات التابعة. ومن المعتاد فى هذه الحالات استخدام تصميم تحليل التباين وتقنيات إحصائية اخرى فى هذه الحالات لدراسة العلاقات. ويصل الباحث إلى النتيجــة مــن خلال ملاحظة نتائج معالجة البيانات التى لديه. وإضافة إلى قناعته بصــدق وثبات النتيجة يستطيع الباحث استنباط قابلية تعمــيم نتيجــة علــى عينــات المجتمع. من الأمثلة البسيطة فى مجال البحث فى المناهج دراسة تــأثيرات أنواع متعددة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة تطبق على عينات مختارة بطريقة عشوائية حسب قدرتهم على الأشتراك فى العمل كمخططين للمنــاهج وقــد تسمح النتائج باستخلاص وجود معالجات وإجراءات ضبط وتحكم مشــابهة للمجموعات مشابهة مختارة من مجتمعهم الأصلى (أى للتعميم).

وبمعنى آخر يعتبر التنبؤ حالة خاصة من الاستنباط. وللوصول إلى العلاقات ــ التنبؤية، يصمم البحث بحيث يستطيع الباحث تقدير المجهول من خلال المعلوم. ومع هذا يكون من الضرورى تحديد العلاقة بين خصــائص السلوك المعلومة والمجهولة. ويستخدم معامل الإرتباط Correlation وتحليل الإنحدار Regression كمعالجات إحصائية مناسبة لإيجاد تلك العلاقات.

ويعتبر المنهج فى حد ذاته تعبيراً للتنبؤ حيث يمكن لمخططى المنهج التنبؤ بأن المعلمين سوف يستخدمون المنهج كنقطة إنطلاق لتدريسهم وإلا فلا يوجد جدوى من كل هذا العمل. وقد يتنبأ مخططو المنهج بظهور منتجــات تعليمية معينة.

يتفرع من النظرية الناضجة نظريات فرعية. ومن ثم يصبح من الضرورى ان يحاول منظروا المنهج البحث عن نظريات منهج ناضجة وتحديد وبناء نظريات فرعية للمنهج. وقد تعتمد النظريات الفرعية على المفاهيم والإجراءات التى يرغب المنظر فى ربطها أو اقترانها بمجال المناهج. وتكون المجالات المتاحة للنظريات الفرعية لنظرية المنهج هى: تصميم المنهج وتخطيطه، إجراءات تنفيذ المنهج، وتقويم المنهج أى عمليات التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

ويعتبر بناء النموذج Model Building منشطاً آخر لمنظّر المنهج، فقد يستخدم المنظّر النماذج بطرق عديدة. فقد تستخدم النماذج لتوضيح إتجاه الشخص حول تصميم المنهج. وتعتبر النماذج مقيدة فى وصف إجراءات تخطيط وتنفيذ المنهج. وقد تكون النماذج وسيلة عن طريقها يمكن تقويم المنهج.

كان التقدم فى ميدان نظرية المنهج بطيئاً بل قليلاً. وعن طريق بعض المتخصصين القلائل فى المناهج سارت الدراسة نحو العمل النظرى الدقيق فى المناهج. وتساير وظيفة المنهج الوظائف الأخرى فى التربية الضغوط الخارجية فى بيئة ثقافية ممتدة من أمور داخلية كالأمتحانات، والبحث المنتظم، والشروح.

لمحة تاريخية لأمثلة ونماذج التفكير فى ميدان المناهج:

من عرض تاريخ الفكر فى مجال المناهج يمكن للفرد التقاط أفكار متواصلة يمكن أن يطلق عليها بأنها أفكار مرتكزة على أسس نظرية كما يوجد شواهد من أن إهتمام دراسى المناهج النابهون قد بزغ وسار نحو مجال وميدان نظرية المنهج. وتتعمق أسس هذه الأفكار إلى درجة كبيرة فى هذه

الطبيعة التربوية وتطورها وفى مسيرة التطور صادفت سلسلة من المشكلات يمكن إرجاعها إلى المناهج.

يتم مراجعة الفكر فى ميدان المناهج من حين لآخر. لقد قامت سجويل Seguel بمراجعة سنوات التكوين فى مجال المناهج من ١٨٩٠ – ١٩٤٠ إلى عدة مراحل أو حقب:

مرحلة الحركة الهربارتية:

وكان فى هذه الحقبة المفكران تشارلز Charles ، فرانك مكموری Frank McMurry.

(١) ممثلين للحركة الهربارتية ثم جون ديوى (١٩١٨) John Dewey صاحب الفكر المنهجى المعروف.

(٢) حقبة تحليل النشاط: ويمثلها فرانكلين بوبيت Franklin Bobbitt، ووريت تشارترز Werrett W. Charters.

ومثل هارولد رج Harold Rugg مرحلة تكوين أفكار فى المناهج أمتدت حتى الآن. ويعتبر هوليس كاسويل Hollis Caswell المتخصص المجدد فى صنع المنهج.

قام ريتشارد فيلبس Richard C.Phillips بتحليل المعانى المرتبطة بمفهوم المنهج منذ إستخدامه المبكر عام ١٩٦٢. وقسم هذا التحليل على ثلاث حقب زمنية هى:

١- الفترة ما قبل التقدمية Pre-Progressive Period.

٢- الفترة التقدمية Progressive Period من ١٩١٨ – ١٩٥٥.

٣- الفترة ما بعد التقدمية Post – Progressive من ١٩٥٥ – ...

١ – الفترة ما قبل التقدمية:

كان أول عمل تعريفى بصفة عمومية عن المنهج قد نشره بوبيت Bobbitt عام ١٩١٨. ويعتبر بوبيت Bobbitt من الرواد الأوائل الذين طوروا مجالاً للمنهج وخصوصاً فى الجوانب العملية لتطوير المنهج. كان بوبيت أول من نادى بتحليل النشاط كوسيلة لصنع القرارات فى المنهج، ومن أوائل من استخدموا طرق العلم لتحديد أنشطة واستعدادات الكبار لإبداع منهج صالح للمدرسة لإعداد النشئ لأدوار الكبار بعد التخرج اى التربية لإعداد الفرد للحياة. وذكر أن التربية التى تعد للحياة هى تلك التى تعد بشكل محدد ودقيق لهذه الأنشطة المحددة. ومهما كانت متعددة ومختلفة لأية طبقة إجتماعية، إلا أنها يمكن أن تكتشف المكونات المميزة لها. وسوف تُظهر هذه القضايا القدرات، والإتجاهات، والعادات، ونواحى التذوق، والتقدير وتشكيل المعرفة التى يحتاجها الناس. ولسوف تصبح جميع تلك الأمور أهدافاً للمنهج. والأهداف عديدة ومحددة ومتميزة. ومن ثم يصبح المنهج سلسلة من الخبرات يتعين على الأطفال والشباب ان يحصلوا عليها عن طريق تحقيق تلك الأهداف.

أهتم شارترز Charters مع بوبيت Bobbitt بتحليل الأنشطة والوظائف لدى الكبار كأسلوب لتكوين أسس لقرارات المنهج. كما أهتم شارترز بالتربية المهنية Vocational Education وتوصل كل منهما إلى نتائج حول محتوى المنهج.

كان بوبيت Bobbitt وشارترز ملتزمين بأساليب العلم فى حل مشكلات المنهج. حيث تأثرا بالحركة العلمية فى التربية التى قادها ثورنديك E.L. Thorndike وشارترز هد Chartes Hudd ومدرستهم. كما تبنى بوبيت وشارترز الافتراض القائل بأن وظيفة المدرسة هى اعداد الصغار لحياة الكبار. ومن ثم يجب تحليل حياة الكبار وتعزيز المهارات والمعرفة،

والقيم، والاتجاهات التى تعد خريجى المدرسة للاشتراك فى تلــك الحيـــاة. وكان هذا كله مدخلاً قوياً لتحديد محتوى وأهداف المــنهج وكــذلك تنظــيم المحتوى بطريقة منتظمة.

وبعد ظهور حركة التقدميين، ظهرت الحركة المتمركزة حول الطفل كانتقالة فى طبيعة الفكر فى المناهج ككل منذ العشرينات. فانتقل الاهتمام من تنظيم المواد المقصود بها الاعداد لحياة الكبار إلى سلوك المتعلم النفسى فــى الحاضر. واصبح المحك الهام لمحتوى المنهج هــو اهتمامـــات وحاجــات الأطفال فى المدرسة.

ولما كانت اهتمامات وحاجات الأطفال تبرز مــن خــلال خبــراتهم اليومية، لذا أصبح من الضرورى تضمين الأطفال الدارسين فى التخطيط لأن أعداد المنهج اعداداً مسبقاً يفتقر إلى تضمين خبرات الدارسين ويصبح عائقاً فى سبيل تطوير البرنامج التربوى تطويراً جيداً. وأثيــرت قضـــايا تنـــادى بالاهتمام بالتمركز حول المجتمع وليس التمركز حول الطفل فــى الكتـــاب السنوى السادس والعشرين للجمعية القومية لدراســة التربيــة. واســتطاعت الجمعية رغم الصعوبات التى واجهتها من تكوين مجموعـــة مــن المبـــادئ الفعالة فى صنع المنهج.

وكانت أفكار هوليس كاسويل Hollis Caswell كممثل لجيل مختلف من رواد المناهج من المجموعات السابق مناقشها. وضع كاسويل Caswell نموذجاً للأداء للقيادة فى تطوير المنهج. اكد خلال محاولاته ضرورة أشتراك المعلم فى قرارات المنهج وفى البناءات التنظيمية لجماعات التخطيط، وفــى الخطوات الاجرائية كتعريف معنى المنهج، وتحديــد الأهــداف، واختيـــار المحتوى، وتحديد تصميم المنهج، وقياس النتائج.

لقد ثار الجدل حول الفلسفة الأساسية للمدرسة كمؤسسة اجتماعية فى منظورات منهجية. بينما الذين نادوا بالتمركز حول الطفل والآخرين المنادين بالتمركز حول المجتمع أو الذين أعلنوا التفاعل بين هذا وذاك كما تم عرض قضايا أساسية عن تصميم المنهج بدءاً من التنظيم الشكلى للمواد المدرسية حتى مفهوم الخبرة، وغير ذلك إلا أن الجوانب الفنية فى بناء نظرية المنهج لم تدخل حقيقة إلى الأدبيات حتى الخمسينات.

ففى حوالى منتصف القرن العشرين بدأت المناقشات حول نظرية المنهج كنظرية فى الأدبيات وانحصرت مهام نظرية المنهج فى ثلاثة قضايا لمهام نظرية المنهج هى:

١- تحديد قضايا هامة فى تطوير وما يتضمنه من تعميمات.
٢- إبراز العلاقات التى بين هذه النقاط المهمة.
٣- اقتراح أو تنبؤ مستقبل المدخلات التى وضعت كل هذه القضايا.

وعبر تايلر Tyler سنة ١٩٥٠ مبرراً يدور حول أربعة أسئلة مركزية هى:

١- ما الأهداف التى يجب على المدرسة أن تحققها؟
٢- ما الخبرات التربوية التى يمكن توفيرها والتى يجوز تحقيقها للأهداف؟
٣- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية بفاعلية؟
٤- كيف يمكن التحقق من بلوغ الأهداف.

إن تلك الأسئلة التى أثارها تايلر Tyler ودارسون Darson قبله بخصوص المنهج أتت ثمارها وخصوصاً أسئلة الأول وشكل هذا التكوين واستخدم فيما يتعلق بنظرية المنهج. وأثارت مقالة هريك Herrik وتايلر بضرورة الالتفات وتركيز انتباه الفرد فى محاولة لوصف طبيعة نظرية

المنهج فظهر كتاب عن نظرية المنهج Curriculum Theory عام ١٩٦١ قدم فيها طرح حالات وأبعاد نظرية المنهج القائمة على الصيغ والعلاقات المفاهيمية المستمدة من جهود بناء النظرية المصاغة فى نظم مرتبطة وظهرت الطبعة الثانية لهذا الكتاب عام ١٩٦٨. وتلى هذا عدة لقاءات ومؤتمرات قدمت فيها أوراق بحثية عن نظرية المنهج.

ثم قدم بوشامب Beauchamp ورقة حلل فيها مدخل العَالم Approach of the scientist ضمن مهام بناء النظرية فى المنهج فربطت نظرية المنهج مفاهيمياً ببناء النظرية فى مجالات أخرى للمعرفة وأكدت متضمنات هذه الورقة على المبادئ الأساسية الشائعة فى كل المجالات من رؤية العالم وبالإضافة إلى ذلك ذكرت الورقة المقدمة المبادئ التى تعطى تفسيراً أفضل لظاهرات المنهج فعالجت الاستخدام الدقيق المناسب للمصطلحات الفنية، وتحليل وتصنيف المعرفة والتخمين، واستخدام البحث التنبؤية لزيادة عددالتعميمات القوية أو القوانين.

أما موضوع الورقة الثانية التى قدمها بوشامب فكان دور الفلسفة فى تطوير نظرية عملية للمنهج، لخص سميث Smith ثلاث مهام منها يمكن للفلسفة تناولها لمساعدة منظر المنهج وهى:

١- تكوين وتبرير الأهداف التعليمية.
٢- اختيار وتنظيم المعرفة.
٣- التعامل مع مشكلات لفظية.

واشار سميث إلى عدة مآخذ فى تطوير المنهج من خلال تحديده لهذه المهام فأشار إلى أن منظّرى المنهج غالباً يصادفون الفشل فى ادراك العلاقات المتداخلة بين الأهداف التعليمية ومحتوى البرنامج المدرسى. وفى بعض الأحيان يصبح محتوى المنهج نفسه هدفاً أو سلسلة من الأهداف. وفى

أحيان كثيرة تطمس معايير إنتقاء المحتوى ولا يتضح الهدف تماماً وإن كان موجوداً فى غموض. ومن ثم يتعين على منظّرى المـنهج عنـد انتقـائهم لمحتوى المنهج الأخذ فى الاعتبار طبيعـة وبنـاء المعرفـة، وإلا فسـوف يصادفون الفشل فى التمييز بين المعرفة الحقيقية، والقيم، والمبادئ العامـة. فهذه القضايا ترتبط باللغة المستخدمة فى تنظير المنهج ارتباطاً شـديداً وقـد تكون معوقة للتقدم بسبب عدم وضوح المفاهيم الأساسـية عنـد الاسـتخدام باستمرار.

ومن بين ما اظهرته ورقتى البحث أثارة عدة قضايا واضـحة فـى نظرية المنهج اهتمت أحداها بقضية التنظير فى المناهج وأن التنظير عمليـة لا تهتم فقط بقضية تأسيس وترسيخ حقائق وعلاقات بين البيانات والمعلومات الامبيريقية بل أيضاً بالاختيارات على مستوى انتقاء الأغراض والمحتـوى ومن هذا يتضح أن العلم وحده هو المعين للمنظر بل أيضاً ضرورة وجـود لغة منظمة تسهل المنظّر طريق الوصول إلى أساليب فنية للعلم وإلى حكمـة الفلسفة.

طرح ماكدونالد Macdonald ورقة بحثية خلال الستينيات فى لقـاء لأساتذة المنهج وضحت فيها أهمية استخدام النماذج فى العمل النظرى المعنى بنظرية المناهج كما ميز ماكدونالد فى ورقته البحثية إلى اربعة نظـم فـى العمل المدرسى هى:

١- المنهج Curriculum

٢- التعليم Instruction

٣- التدريس Teaching

٤- التعلم Learning

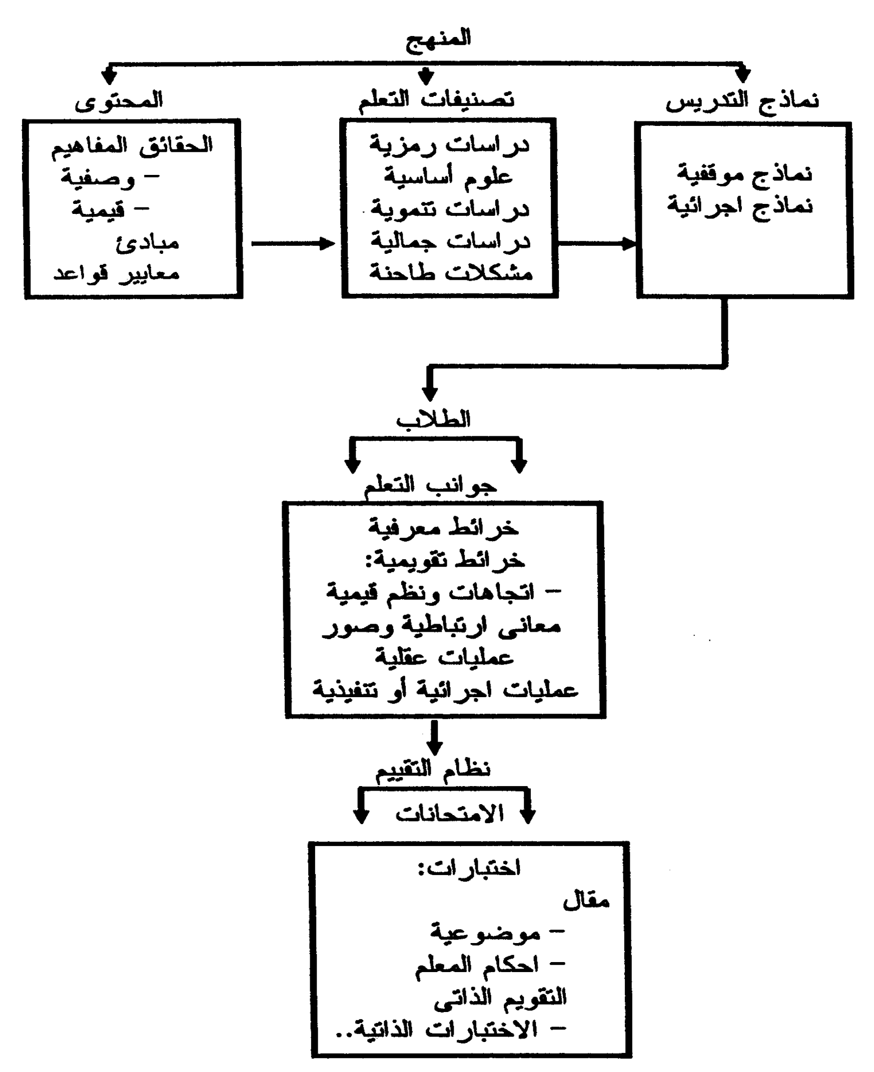
وحدد التفاعلات باستخدام شكل فين Venn – Type بين هذه الـــنظم الأربعة ــ ثم حلل نظام المنهج باستخدام نموذج ونظم System عام يميـــز مكوناته وهى:

١- مدخل Input
٢- محتوى وتوظيف Content and process
٣- مخرج Output
٤- تغذية مرتجعة Feed back

برزت فكرتان متميزتان مـــن الورقـــة التـــى قـــدمها ماكدونالـــد: الفكرة الأولى هى أنه فى حالة تحديد المنهج كنظام فريد للعمل المدرسى، أما الفكرة الثانية هى استخدام مدخل النظم العامة كأسلوب يساعد على تعريـــف نظرية المنهج وتوضيح مجال الرؤى الفكرية المطلوبة فيه.

طور كل من برودى Broudy، ســـميث Smith، بورنـــت Burnett خطة العمل المدرسى وتوصلوا إلى وضع نموذج عرف باسمهم شـــكل (٤) بحيث يوصف المنهج فيه كجزء من نظام تأثير كلى موجه إلى الطلاب. اما نماذج التدريس فقد تم تضمينها كجزء من النظام الكلى (النمـــوذج الكلـــى) للتأثير الموجه نحو الطلاب وكجزء متمم لمكونات المنهج فى الشكل.

واشار بعض الكتاب إلى أنه بالرغم من أن نماذج التـــدريس ليســـت جزءاً من المنهج إلا إنه عملياً ليس من المفيد تجاهلها كلية فى نظرية المنهج لأنها تمثل البعد التنفيذى للمنهج.



شكل (٤) خطة مدرسية برودى Broudy وسميث Smith وبورنيت Burnett

حدد بوشامب ستة مكونات للمنهج عــام ١٩٦٠ – ١٩٦٥. وهــذه المكونات تشكل إطاراً لمناقشة الآراء والأوراق البحثية التى قدمت فى أدبيات نظرية المنهج وتشكل هذه المكونات التأثيرات الجوهرية، والمواد الدراسية، وتصميم المنهج، وهندسة المــنهج Curriculum Engineering، والتقــويم والبحث، وبناء النظرية ولاقت المواد الدراسية وهندسة المناهج تقدماً كثيراً.

طبق توماس فيكس عام T. Faix١٩٦٤ فــى رســالته للــدكتوراه بجامعة ويسكونسن Wiconsin University نموذجاً تحليلاً بنائياً وظيفياً مشتقاً من البيولوجى، وعلم الاجتماع وعلم الانثروبولوجى لتنقية مفاهيم المــنهج إذ أن وظيفة المنهج كما ارتآها هى ما تم وصفه لبنية المــنهج وكيفيــة عملــه واتمامه. وبمعنى آخر، فإن وظائف المنهج تصف العملية التى يــتم تحقيــق بناءات المنهج أو تغييرها. وثارت اسئلة وقضايا منها:

١- أسئلة عامة عن ظاهرات المنهج.
٢- أسئلة عامة حول نظام المنهج.
٣- أسئلة عامة عن وحدات التحليل والعناصر.
٤- أسئلة عامة عن بنية نظام المنهج.
٥- أسئلة عامة عن وظائف نظام المنهج.
٦- أسئلة عامة عن عمليات المنهج.
٧- أسئلة عامة عن اجراءات التحليل البنائى الوظيفى (النموذج)

ولما كان النموذج التصنيفى يعتبر خطوة أساسية فى بناء النظريــة العلمية، فصار هذا الإسهام نقطة انطلاق للتطور.

حللت اليزابيث ماكيا (١٩٦٥) E.Maccia أربعة انماط من نظريــة المنهج هى:

١- نظرية المنهج (نظرية الحدث Event theory).

٢- نظرية المنهج الصورى Formal curriculum theory

٣- نظرية المنهج القيمى Valuational curriculum theory

٤- نظرية المنهج العملى Praxiological curriculum theory

يعرف نظرية المنهج (نظرية الحدث) على انهـا تجميـع وتمييـز الأحداث وربطها وفى هذا المعنى افترضت ماكيا Maccia امكانيـة ادخـال المنهج تحت نظرية التعليم.

وهكذا تؤكد "ماكيا" على ضرورة جعل نظرية المنهج نظرية جزئية لنظرية تعليمية. أما نظرية المنهج الصورية (الشكلية) فقد ركزت على بنيـة محتوى المنهج. واهتمت نظرية المنهج القيمية بقضـية ماهيـة المحتـوى التعليمى الذى يعتبر أكثر قيمة لطرحه على الطلاب.

وتتضمن نظرية المنهج العلمى عملية تأمل وتدقيق فى وسائل المنهج المناسبة للوصول إلى أهداف المنهج ذاته. من ذلك يمكن القول بأن لنظريـة عدة أبعاد مثل: التصنيف، التصميم، القيم، والعمليات. وجميع هـذه الأبعـاد ينبغى عمل حسابها فى تفسير نظرية المنهج.

وقد قدم مورتيز جونسون Mouritz Johnson تحليلا هاما لاستخدام التعريفات والنماذج فى التنظير للمنهج فبينما أوضـحت ماكيـا Maccia أن تعريف المنهج يجب استخلاصه وانبثاقه من نتائج بناء النظرية، فقد تمسـك جونسون بتعريف المنهج كقوة موجهة لمن يبنى النظرية.

<u>الفرق بين المنهج وعملية تطوير المنهج</u>: ميز جونسون بين المـنهج وعملية تطوير المنهج فالمنهج هو منتج لنظام التطوير، ولكن نظام تطـوير المنهج ليس هو المنهج. نظر جونسون إلى المنهج باعتبـاره سلسـلة مـن المنتجات التعليمية المقصودة فيرتبط المنهج بالنوايا أو المقصودات بدلاً مـن

المجريات أو الاجراءات. ووفقاً لهذا التعريف فإن الخبرات التـــى يحصـــلها التلاميذ تحت اشراف المدرسة تصبح جزءاً من مجال التعليم.

خطة المنهج من منظور جونسون:

١- المنهج هو سلسلة العائدات والمنتجات التعليمية المقصودة.
٢- تعتبر عملية الاختيار جانباً أساسياً فى تكوين المنهج.
٣- المنهج يقود التعليم.
٥- صدق الاختبار وجودة البناء أمران مهمان فى التقويم.
٦- يعتبر المنهج محكاً ومعياراً للتقويم التعليمى.

أكد جونسون على أن المنهج يصمم لتدعيم وقيادة التخطيط التعليمى ويقود بدوره التعليم المؤدى إلى منتجات تعليمية ولذا فمن المهم والضرورى للنظام أن يكون له كل من المدخل والمخرج ليوجه نحو التغذيـــة الراجعـــة بواسطة التقويم لأجل الحفاظ على الحالة الراسخة التى يتصف بها النظـــام. قرر بوسنر Posner بأن المنهج، والتعليم، والمنتجـــات التعليميـــة تشـــكل المكونات التى تتطلب توضيحاً، وأن المنهج يجب أن يفهم على انه موجهـــاً توجهاً انتاجياً وسابق على التعليم وبكونه وصفياً. ولقـــد لخـــص فريمييـــر Frymier سلسلة من المناقشات حول نظرية المنهج عقدها مع زملائه بجامعة أوهايو Ohio State University وذكر أن المنهج يتكون من ثلاثة عناصـــر أساسية هى:

١- الفاعلون Actors
٢- المضامين Artifacts
٣- العمليات Operations

وحسب راى فريمييير Frymier يعنى الفاعلون Actors الأشـــخاص المتصلون مباشرة بالمنهج وأن المضامين Artifacts تعنى محتوى المنهج بما

تحتويه من مشكلات التصميم أما بخصوص العمليات Operation فهى تلـــك العمليات التى تشتمل على تفاعل كل مـــن الفـــاعلين Actors والمضـــامين Artifacts.

يتعين على وحدة الدراسة الأساسية أن تتضمن ثلاث مراحل:

١- مرحلة التخطيط.

٢- مرحلة التنفيذ.

٣- مرحلة التقويم.

فى كتابه المثير "مدخل المنهج المفتوح" "The Open Access Curriculum" إفترض كريج ويلسون Craig Wilson أن نظرية المنهج قد تفهم على افضل وجه على أنها أنسانية أكثر منها علمية. وأن نظرية مدخل المنهج المفتـــوح سوف تكون تجمعاً مناسباً من نظرية معرفية، ونظرية بيئية، ونظرية إدارية.

دوّن جون جودلاد، موريس ريختر John Goodlad & Maurice Richter نتائج دراستهما حول تطوير واستخدام نظام مفاهيمية، يتعامل مع مشكلات المنهج والتدريس. واستخدمت الدراسة منطق تايلر Tyler كنقطـــة بدء أولية ولكن البداية توسعت كثيراً جعلت بناءاتها اجرائية. وتـــم تعريـــف نظامها المفاهيمى كاطار ثم هندسته وتصميمه باتقـــان لتوضـــيح وإظهـــار العلاقات بين الظاهرات المعقدة، والمرتبطة، والمتداخلة، ولم يـــدع جـــودلاد وريختر بأن تنظيرهما يعتبر نظرية، بل رآها على انها أساس لتوجيه بنـــاء نظرية.

وصف تقرير جودلاد، وريختر تحليلهما لعملية بناء ما أطلقوا عليـــه المنهج العقلى Rational curriculum وتتكون تلك العمليـــة فـــى الأســـاس استخدام رصيد الإنسان من المعرفة والحكمة المعروفة كمصـــادر للبيانـــات لقرارات المنهج. وباستغلال هذين المصدرين فقد يحدد صناع قرارات المنهج

القيم المناسبة التى ستستخدم لاشتقاق الأهداف التربوية. وقد تؤدى قرارات الأهداف التربوية إلى أهداف سلوكية عامة. ومن الأهداف السلوكية يمكن تحديد العناصر السلوكية والأساسية فتؤدى إلى قرارات حول الفرص التعليمية والمراكز المنظمة للطلاب.

لازال مجال المنهج محل دراسة واكتشاف من الناحية التاريخية فقد راجع أرنو بيلاك Arno Bellack دراسة التطور التاريخى للفكر والتطبيق فى ميدان المنهج وقام هيربرت كليبارد Herbert Klibard بتحليل مجال المنهج من بدايته واستخلص من هذا التحليل إلى أن المشكلة الأساسية فى مجال المنهج هى مشكلة التحديد الذاتى Self Identification واقترح اقامة حوار يجمع زملاء المهنة. أما مورتون البرن Morton Alpren وبروس بارون Bruce Baron فقد راجعا أدبيات المنهج وبحثا البدائل الاجرائية لتطويره وحدد منها سبع بدائل اجرائية هى كما يلى:

١- دراسات مسحية عن الكبار Adult surveys
٢- تحليل الوظيفة Job Analysis
٣- لجان المعلمين Teacher Committees
٤- تحليل مصادر الأهداف
٥- البناءات المعرفية Disciplinary Structures
٦- تعديل السلوك Behavior Modification
٧- الإنسانية – الفردية Humanistic – Individualistie

واقترح بديلاً ثامناً هو (٨) المنهج المتداخل المنظم Interdisciplinary curriculum

فحص ادموند شورت Edmund Short وضع المعرفة وحالتها فى مجال المنهج، وخلص إلى تحديد ستة تصنيفات للأشخاص المشتركين فى العمل المدرسى، وتسعة عشر نوعاً من النشاط المنهجى، واربعة وثلاثين

نوعاً من مصادر جديرة بمعالم إنتاج المادة الدراسية ولا تعتبر مثـل هـذه المجهودات التاريخية والتحليلية تطويراً للنظرية بالتحديد، ولكنها اجـراءات تساعد على الرؤية وبشكل اكثر وضوح لأبعاد الميدان الكلى الذى يـتم فيـه التنظير

الوضع المنبثق لنظرية المناهج

يتحتم الأمر ضرورة إقامة حوار بين منظّرى المنهج ومطبقيه حول القضايا الجدلية فى المنهج بغرض المساعدة فى تعريـف تـراث المحتـوى لميدان المنهج. وتوجد محاور أساسية تحتاج إلى دراسة وتنقيب وحوار هى كما يلى:

١- تعريف المنهج.
٢- مصادر قرارات المنهج.
٣- قضايا ومشكلات تصميم المنهج.
٤- قضايا ومشكلات هندسة المنهج.
٥- مضامين النظرية.

الفصل الثالث

تصميم المنهج

الفصل الثالث

تصميم المنهج

Curriculum Design

لقد استخدم مصطلح أو مفهوم المنهج قديماً من خلال ثلاث طرق هى:

١- المنهج Curriculum

٢- للتعبير عن النظام المدرسى System of Schooling

٣- عنوان لمجال وميدان الدراسة المعين Title of filed of study

وأبعد من ذلك، فقد وصفت نظرية المنهج بأنها تتكون من بعدين رئيسيين، أو نظريات فرعية Sub-theories

البعد الأول: تصميم أو تخطيط المنهج Curriculum Design.

البعد الثانى: هندسة المنهج Curriculum Engineering

ويمكن تعريف تصميم المنهج كحالة تنظيم للأهداف والمحتوى الثقافى الذى يتم تنظيمها بطريقة تعكس امكانات التقدم من خلال المراحل التعليمية، ولما كانت القرارات فى ميدان المنهج ومجاله تتضمن هندسة المنهج وترتبط مباشرة به، فإن تصميم المنهج يعتبر بؤرة الاهتمام فى التفكير العملى للمنهج. ومن الناحية النظرية ينبغى أن تشكل نظرية تصميم المنهج وتخطيطه النظريات الفرعية المعرضة للنقد الكثير فى نظرية المنهج.

تعريف عملية التصميم:

تقع معظم القضايا النظرية المرتبطة بمفهوم المنهج كوثيقة تحت ما يسمى تصميم المنهج Curriculum Design لقد حددت عملية تصميم المنهج من قبل كتنظيم للأهداف، وكترتيب للمحتوى الثقافى Culture Content بهدف توضيح امكانات التقدم خلال المستويات التعليمية للالتحاق المدرسى. وحسب ما أشارت إليه هيلدا تابا Hilda Taba بأن تصميم المنهج يعنى تلك

العبارة التى تحدد عناصر المنهج، والتى تؤكد وجود العلاقات المتبادلة بين كل عنصر وآخر، والتى تشير أيضاً إلى المبادئ التنظيمية ومتطلباتها للظروف الإدارية التى تعمل تحت ظل إطار معين.

حدد مورتيز جونسون Mauritz Johnson ثلاثة مبادئ لتصميم المنهج هى:

١- ترتيب مجموعة من مخرجات التعلم المختارة بقصد تحقيقها من خلال عملية التعليم.

٢- ترتيب مجموعة من خبرات التعلم Learning Experience المختارة والتى يتم التزود بها موقف تعليمى معين.

٣- خطة للتخطيط والتزويد بخبرات التعلم.

ومع ذلك فهناك سمات أو خصائص لتصميم منهج، وهذه الخصائص تميز فى ضوئها منهج عن منهج آخر. يوجد بعدان أساسيان لتصميم المنهج.

<u>البعد الأول</u>: يتعلق بالواقع الكلى، والعناصر، وترتيب وثيقة. ويمكن القول هنا ان هذه الجوانب تمثل المحتوى Conteut وتخصص الموضوعات وفصولها.

<u>البعد الثانى</u>: يتعلق بتنظيم الأفراد المختلفة للمنهج وبخاصة المحتوى الثقافى.

ويفسر هذان البعدان العديد من الأجزاء الفرعية المتصلة بتصميم المنهج. وعلينا أن نتذكر دائماً أن المصطلحات والعبارات المستخدمة لوصف المنهج تعنى اللغة النظرية لتصميم المنهج كما تتحدد بؤرة اللغة هنا فى شرح تصميم المنهج من خلال البعدين السابقين والذى يعتبر كل بعد منها ميزة أساسية لمناقشات كاملة لأنها فى غاية الأهمية لنظرية المنهج والبحث.

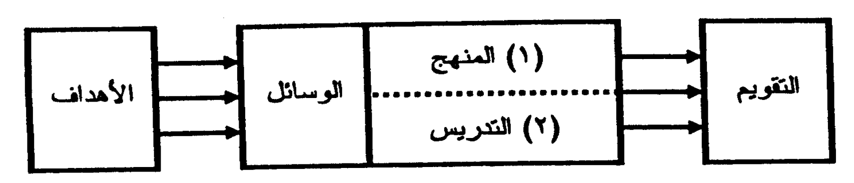
عناصر المنهج The Elements of Curriculum

تمتلئ أدبيات المنهج بالمناقشات حول تعريف المنهج، وكيفية صنع القرار الخاص به، وتخطيطه واستراتيجياته وهلم جرا، ولكن القليل من هذه الكتابات هى التى اهتمت بوصف المنتج النهائى أو المخرجات الخاصة بمثل هذه المحاولة. وبمعنى آخر فإن التفصيلات الوصفية المنظمة لتصميمات المنهج ليست متوفرة وظل إصرار بوشامب لسنوات عديدة على تعريف المنهج بأنه وثيقة مكتوبة Written Document وفى مقابل وجهة النظر هذه نجد عبارات تتحدى ذلك ومؤداها أن المنهج ليس وثيقة مكتوبة أو أن المنهج هو أكثر من كونه وثيقة مكتوبة. ولا يوضح أولئك الذين يتخذون موقفاً فى المعارضة والتحدى عن تعريف المنهج وتصميمه. حيث يدعى البعض بأن المنهج المكتوب ليس هو المنهج الحقيقى ومرة أخرى لم يتضح تماماً ما هو المنهج الحقيقى ولكن بغض النظر عن التفسير إذا كان المنهج مخططاً، فإنه ينبغى أن يتكون من عناصر ذات تركيب وذات شكل:

التصميم والتعليم المدرسى Design and Schooling

من المفيد أن نتصور وننظر إلى بعض ديناميكيات الموقف التعليمى للوصول إلى ملامح ومعالم تصميم المنهج فالمؤسسات الاجتماعية المهمة مثل المدارس وربما يمكن تبريرها فى سياق الأهداف أو الأغراض المنوط بها.

فإذا تم التعرف على الأهداف، وتم قبولها فإنه ينبغى اختيار الوسائل لبلوغ هذه الأهداف. ويمثل شكل (٥) نموذج يوضح هذه الشروط بالنسبة للمدارس ففى هذا الشكل نرى أن الأهداف تؤدى إلى اختيار الوسائل التى تستخدم فى تحقيق هذه الأهداف.



شكل (٥) الحركة الديناميكية لعملية التعليم

يوجد فئتان من الوسائل موضحة فى الشكل: احداها المنهج، والأخرى التعلم (التدريس) الذى يتم من خلاله تنفيذ المنهج. وتساعد عمليات التقويم فى تحديد مدى ملاءمته هاتين الوسيلتين لإحداث وتحقيق الأهداف والنتائج المرغوبة ونتائج التقويم لإعادة التطوير من خلال تحديد الأهداف وإعادة تخطيط الوسائل لتحقيقها وهكذا تتم الدورة الديناميكية من أجل تخطيط وظائف التعليم.

يشير هذا النوع من التفكير الاستنتاجي بصفة مباشرة إلى نظامين فرعيين للتعليم هما المنهج Curiculum، والتدريس او التعليم Instruction ويمثل هذا التحديد الدقيق للمنهج والتدريس (التعليم) كفئتين بدلاً من فئة واحدة مصدراً آخر للخلط واللبس. وترتبط هذه الفئات فى المقام الأول أغراض وجود منهج. وهنا ينبغى على المنظّر أن يوضح العلاقات بين المنهج والتعليم ويضعها فى بؤرة الاهتمام. أما ما يختص بمحتويات المنهج، فذلك يعتمد كلية على ما إذا كان سيتم نوع من التزواج بين كل من استراتيجية المنهج واستراتيجية التدريس (التعليم) أم لا. ويبدو أنه ليس هناك أية طريقة لتجنب مثل هذا القرار. اما بالنسبة للباحثين وحتى يستطيعوا القيام بالتنظير واجراء البحوث المتصلة بمجال وميدان المنهج، فينبغى أن تكون لغتهم وتصميماتهم مرتبة ترتيباً واعياً دقيقاً. فمن المعقول أن تكون النظرة إلى وسيلتى تحقيق غايات التعليم كاستراتيجيتين منفصلتين، ولكنهما فى الواقع مرتبطتين. واحدى هذه الاستراتيجيتين يتم عن تصور مفهومها من

خلال البيانات التى تصل عند الإجابة على السؤال التالى: ماذا سيدرس فى المدرسة أو فى المدارس؟

ويمكن أن تكون الإجابة على هذا السؤال بمصطلح المنهج، وعلى شكل هذه الإجابات وترتيبها تصميم المنهج. اما الفئة الثانية وهى الاستراتيجية التدريسية فيمكن تصور مفهومها من خلال المعلمين والتلاميذ عند الإجابة على السؤال التالى: كيف يتم التدريس؟ وبهذا نجد أن هناك تسلسلاً منطقياً بين الأحداث بداية من تطوير استراتيجية المنهج إلى تطوير استراتيجية التدريس، إلى الأنشطة الفعلية للطلاب وهم فى حجرات الدراسة أو فى مكان آخر. ليس من بين هذه الاستراتيجيات والأحداث وحقيقة الأمر يتحتم على مصممى المناهج ومخططيها أن يكون التخطيط لأجل الوصول إلى المخرجات وأنشطة التعلم فقط. أما أصحاب التنظير أو الذين ينظرون إلى استراتيجية المنهج، واستراتيجية التدريس، أو أنشطة حجرة الدراسة، على النقيض مع مصممى المناهج ومخططيها إذا يعتبرون ذلك تمثل كرة شمع تسمى المنهج ويطرحون مشكلة مختلفة تماماً فى تصميم المنهج ويصبح المنهج والتدريس نفس المفهوم تقريباً ومن ثم يشتمل تصميم المنهج ترتيب وتنظيم الأهداف، والمادة المختارة، والخطط المحددة للتدريس وكل أشكال المواد التدريسية المستخدمة، والمادة المختارة، والجداول الزمنية، والمواصفات الوصفية للأنشطة... وغيرها فإذا ذهب الفرد إلى أبعد من ذلك ليضمّن ما يتعلمه التلاميذ كجزء من المنهج، فإن المكونات العديدة للتقويم ينبغى اضافتها كذلك وفى واقع الأمر يصبح من الصعب تصور ما سيحدث لشكل تصميم المنهج فى ضوء هذا الاطار.

العناصر التى ينطوى عليها تعريف المنهج

Elements Implied By Definition of curriculum

ينبغى تعريف المنهج ولكن يوجد اختلاف كبير فى الطرق التى يـتم بها تعريف المنهج استخدم باسويل Buswell مصطلح المـنهج ليعنـى بـه المحتوى الذى تستخدمه المدرسة فى التعليم. ويعرف سميث Smith وستانلى Stanely وشورز Shores المنهج بأنه سلسلة من الخبـرات الممكنـة فـى المدرسة بهدف تدريب الأطفال والناشئة فى صورة جماعيـة علـى طـرق التفكير والتصرف فى السلوك ويعنى بمجموعة الخبرات بأنها المنهج.

ويعرف Inlow المنهج بأنه المحتوى التعليمى الموجه نحو القيمة من هدف موجود كوثيقة مكتوبة، أو فى عقول المعلمين، وبواسـطة التـدريس تؤدى إلى تغير فى سلوك التلميذ.

يعرف ويلسون Wilson المنهج على انه مجموعـة مخططـة مـن اللقاءات الإنسانية التى يعتقد أنها تزيد التعلم. كما أن دول Doll يشـير إلـى المنهج بأنه كل الخبرات التى يتلقاها المتعلمـون تحـت مباشـرة وتوجيـه المدرسة غير أن فيرث Firth وكيمستون Kimpston يشير إلى المنهج بأنـه تفاعل حيوى محرك ومعقد من الأفراد والأشياء فى بيئة مرنـة ومـن ثـم يتضمن اسئلة وقضايا تثار وقوى يتم تفسيرها، وأهـداف يـتم توضـيحها واظهارها وبرامج يتم تنشيطها ونواتج ومخرجات يتم تقويمها.

ينحصر تعريف المنهج فى توضيح المعانى المرتبطة به وتـتلخص فى المناقشات السابقة على فكرتين أساسيتين:

<u>الفكرة الأولى:</u> وصف المنهج كمنهج، ونظام منهج، ميدان للدراسة.

<u>الفكرة الثانية:</u> تتمثل فى كلمة خبرات Experiences وتتمثـل فـى خبـرة تعليمية Instructional Experience، خبرة تعلُميـة Learning Experience لقد نشأ استخدام هذا المفهوم مع الفكرة الفلسفية بالمعنى الذى عبر عنه جون

ديوى John Dewey فيرى ديوى ضرورة اشراك الفرد فى أنشطة يتعلم منها شيئاً لم يتعلمه من قبل، ومن خلال هذا النشاط ينبغى على المتعلم أن يتعرف على نتائج هذا التعلم فى سلوكه الحالى وسلوكه مستقبلاً ويدوم بالتنبؤ مستقبلاً بهذه النتائج. وبمثل هذا النظام يوجد استمرارية فى اطار الخبرة الحياتية للفرد ويعطى معنى لتصرفاته. ومن الواضح أن العملية النفسية المهمة التى يكتسب بها الفرد خبرته هى التفكير الناقد أو التأملى Critical Thinking.

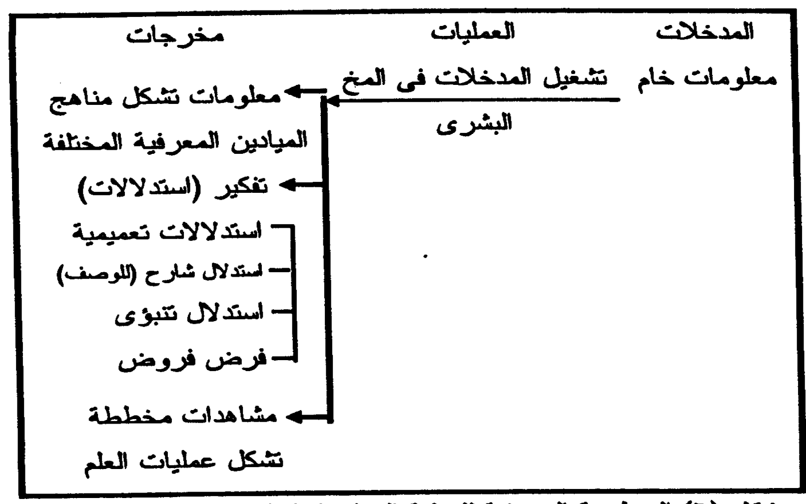
المناهج واستراتيجيات التدريس كتغذية بيولوجية للمخ البشرى:

كتب فؤاد قلادة فى نهاية الثمانينات تعريفاً للمنهج حاول فيه ربط المنهج بالجانب البيولوجى والفسيولوجى للإنسان، قدم فؤاد قلادة[١] ورقة بحثية فى مؤتمر الإسكندرية الثالث لعلوم تكنولوجيا الأغذية عام ١٩٩٧ أشار فيها إلى ضرورة توفير نوعية من التغذية لبناء الإنسان. الأولى خاصة بالغذاء والتغذية الموجهة إلى الجهاز الهضمى حيث تهضم وتمتص وتصير عوائدها بناء الخلايا من الأنسجة والأعضاء، مع ضرورة توفير العناصر الغذائية الأساسية فى الوجبة حتى لا تؤدى بالإنسان إلى أمراض سوء التغذية Mal Nutrition بسبب غياب أو نقص أحدها أو أكثر عن معدل احتياج الإنسان إليها.

أما النوع الثانى من التغذية فيطلق عليها التغذية المعلوماتية Knowledge feeding الموجهة إلى المخ البشرى أو يطلق عليها أيضاً بالتغذية البيولوجية Biological fedding حيث تمد المخ بالمعلومات فيتم تشغيلها وتخرج فى صورة تفكير ومعلومات ومشاهدات مخططة حسب منظومة النظرية المعرفية شكل (٦).

---

[١] فؤاد قلادة (١٩٩٧) – التغذية المعلوماتية وتشغيل القدرات العقلية – مؤتمر الإسكندرية الثالث لعلوم وتكنولوجيا الأغذية – المجلد الثالث – الندوات – كلية الزراعة – جامعة الإسكندرية.



شكل (٦) المنظومة المعرفية للتغذية المعلوماتية الموجهة للمخ البشرى

مصادر المعلومات

يوجد مصدران للمعلومات[١]:

الأول: هو حصيلة الثقافة المنتقلة إلى الفرد عبر الأجيال السابقة المتضمنة فى التقاليد، والعادات، والقيم، وأنماط السلوك، واللغة، والدين... الخ. ويشكل هذا العنصر المعنوى للثقافة يتسلمها كل جيل عن الأجيال السابقة مع اضافة ما يناسب الزمن والمكان.. ويتم اضافة أو حذف ما لايراه مناسباً أو غير مناسب. ويصل مضمون هذا المصدر من خلال التلقين، والمحاكاه دون ضوابط أو تخطيط ويطلق على هذا المصدر بالتربية غير المقصودة فتتحول إلى سلوك، واتجاهات، وقيم، وأنماط سلوك...الخ.

(١) فؤاد قلادة (٢٠٠٣): الايقاع الحيوى ودوره فى التعليم والتعلم. دار المعرفة الجامعية ـ الإسكندرية.

أما المصدر الثانى: للتغذية المعلوماتية فيكون من خلال المؤسسة التربوية حيث تكون هى المسئولة عن تنقية نسيج التربية غير المقصودة من شوائب أو أخطاء وتخطط الوجبة المعلوماتية المقصودة لتقدمها إلى الدارسين فى صورة مناهج ومقررات دراسية ذات أهداف لاعدادهم للمواطنة الصالحة.

ومن ثم عرف فؤاد قلادة المنهج فى ضوء هذا التحليل والربط بالتعريف التالى: "المنهج هو الوجبة المعلوماتية المتنوعة والمخططة ذات أهداف، والموجهة إلى المخ البشرى وتنفذ لتحقيق تلك الأهداف تحت اشراف المؤسسة التربوية"

يبدأ التفكير من حيث توجد مشكلة. نحتاج حل المشكلة إلى معلومات يتم تشغيلها وتخليلها بواسطة قدرات ومهارات عقلية وعائد هذا التشكيل الوصول إلى الحل الصحيح والجديد ويقتضى الأمر مراعاة تخطيط وتصميم الوجبة المعلوماتية المخططة – أى المنهج – تخطيطاً علمياً سليماً حتى يسهل تشغيلها لتتحول إلى سلوك سوى سليم فى صورة أفكار وقرارات صائبة. ومرور المعلومة بدأ من وجودها فى الوسط الخارجى إلى المخ البشرى ثم مخرجاتها إلى سلوك تستغرق رحلة... ولغة مخصوصة بالمخ البشرى[١].

عند تصميم وتخطيط المنهج، ينبغى تصميمه وتخطيطه بحيث يلائم خصائص المخ البشرى ووظائفه فقد أظهرت الدراسات عن اختلاف وظيفة كل من النصفين الكرويين للمخ البشرى عن بعضها البعض فيتخصص النصف الكروى الأيسر للمخ فى حفظ المعلومات وترديدها، والتلقين، وأنواع التفكير السائدة فيه هى: التفكير التحليلى، والتفكير الناقد، والتفكير التفازنى.

---

(١) فؤاد قلادة (١٩٩٨): استراتيجيات وطرائق التدريس والنماذج التدريسية ـ دار المعرفة الجامعية – الإسكندرية.

أما النصف الكروى الأيمن للمخ فيتخصص فى القدرات الابتكارية، والابداع، والتفكير التباعدى، والتفكير التأملى (التخيلى) والتفكير المـتلازم، والاستبصار، واستخدام العواطف فى التعلم[1].

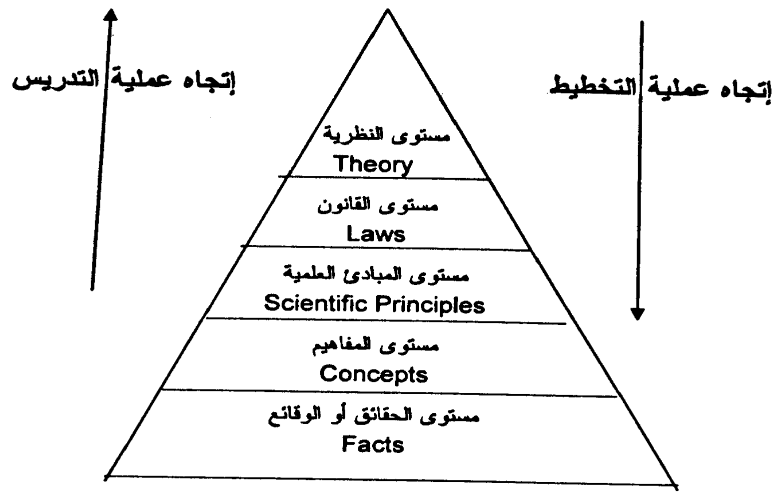
إن عدم وفاء المناهج وطرائق التدريس بوظـائف المـخ البشـرى المتكاملة الأيسر، والأيمن يؤدى إلى أمراض سوء السلوك وتشـكيل تفكيـر ينعدم فيه الابداع والابتكارية وأشخاص يميلون إلى الدوجماتية، والروتينيـة، والتزام التعليمات الجامدة والرجوع إلى النصوص الصماء.

وتؤكد الدراسات على ان مناهج التعليم تقوم بتدعيم وظائف النصف الكروى الأيسر، وتفتقر عن الوفاء بوظائف النصف الكروى الأيمن منـاهج تتصف بحشو المعلومات، وتصعيبها، وتدعم الصم، والترديد الميكانيكى دون انماء القدرات العقلية العليا.

وبخصوص عملية التخطيط ينبغى أن تـتم علـى مراحـل السـلم التعليمى دفعة واحدة وليست مبتورة وقاصرة على مرحلة دون أخـرى. إن تجهيز الوجبات المعلوماتية (المناهج) يجب أن تكون متواصـلة ومسـتمرة حسب مستويات كل مرحلة ومستويات الدارسـين فيهـا النفسـية والعقليـة والبدنية، وحسب استعداداتهم وقدراتهم شكل (٧).

---

[1] Clark, B (1998), Growing Gifted 3rd (ed): Developing the Potential of Children at Home and at School, Merrill and Howell Information Comp collumbus



شكل (٧) مكونات المعرفة (مضمون المنهج)

يتم برمجة مضمون المعرفة فى صورة مفاهيم فى مخ الفرد الدارسى، ويعتبر هذا المخزون حصيلة خبرات توجه سلوك الفرد نحو حلول لمشكلاته فى المواقف الحياتية والتعليمية كما تعتبر الباعث فى إصدار القرار، وتوجيه السلوك، وتشكيل التفكير، والإتجاهات، والمشاعر، والأحاسيس.

إن أى إخلال فى تخطيط المناهج (الوجبة المعلوماتية) أو تقديمها للدارسين (طرائق التدريس) تصيب الفرد بأمراض نفسية (عصابية وذهانية). كما يسبب عن هذا الإخلال اضطرابات فى الشخصية. ومن ثم تعتبر عملية التعليم والتعلم ضمن المؤثرات التى يتأثر بها الإنسان فى مشوار حياته بجانب المؤثرات الكونية والبيئية المحيطة به.

ولكى يقترب القارئ ومن تصور تأثير تعرض الفرد لـتعلم خـاطئ مريض وتناول وجبة معلوماتية (منهج) مريضة غير متماسكة أو مرتبطـة النسيج نسوق بدون تفصيل متعمق مسيرة الأمراض العصـابية Neurodis والذهانية Psychosis التى يسببها منهج مريض فى التخطيط والتقديم[١] إنها أمراض لا يشعر بها كلٌ من الفرد المريض، أو الأفراد المخالطين والـذين يعيشون معه.

سبق التنويه بأن المخ يحتوى على ١٠ – ١٠٠ مليون خلية عصبية. ينقسم هذا الكم من الخلايا وتصنف إلى مجموعات يختزن سـيتوبلازم كـل خلية من خلايا كل مجموعة معلومات مبرمجة تم تعلمها واسـتيعابها فمـثلاً تتخصص مجموعة من الخلايا بتخزين مفاهيم مادة الكيمياء، وأخرى مـادة الجغرافيا، وهكذا.

فإذا تصادف ورود معلومة من أى ميدان معرفى سهلة ومسـتوعبة من قبل الفرد الدارس، فإنها تصل إلى المخ عن طريق العصب الحامـل لا بعد تشفيرها إلى لغة الخ. وحتى تستقر فى بنائها المعرفى فى الذاكرة، يظهر شحن الخلايا العصبية التى تخزن المعلومات المرتبطة بالمعلومة الجديـدة. وهذا الشحن يقود المعلومة الجديدة لترتبط بالمعلومات السابقة لها فى نفـس التخصص إرتباطاً عصبياً وتتفاعل معها. أما إذا كانت المعلومـة الجديـدة الواردة صعبة وغير مستوعبة، لا يحدث شحن فـى مجموعـات الخلايـا العصبية بالمخ ومن ثم لا تعرف المعلومة الجديدة مسارها وتصـير تائهـة" وقابلة للنسيان فى أى وقت. والاحتمـال الوحيـد لاسـتبقائها هـو الحفـظ الميكانيكية والصم بدون فهم حتى وقت الامتحان لتصب ثم تنسى إلى الأبـد.

(١) فؤاد سليمان قلادة ـ دور تخطيط المناهج فى الوقاية من الأمراض العصابية والذهانية. مجلة التربيـة المعاصرة ـ العدد الثالث والثلاثون ـ السنة الحادية عشر سبتمبر ١٩٩٤.

ويضطر الدارس إلى إعادة ترديد هذه الجرعة غير المستوعبة من الوجبة المعلوماتية وبغبغتها لتسبقى حتى اليوم الموعود من الامتحان. وفى خلال فترة الاستعداد للأمتحان قد يتعرض الفرد بالمرور برحلة طويلة من المرض النفسى... علاوة على إعطاء تلك المادة الصعبة وقتاً طويلاً لحفظها على حساب المواد الأخرى. ويصاب الفرد الدارس بالقلق Anexiety. ويشتد هذا القلق كلما قرب الوقت للأمتحان. ويتحول القلق إلى مخاوف Phabia التى تكون بصورة أحلام مرعبة "وكوابيس". وعند دخول الامتحان ليفاجأ بالأسئلة الصعبة... يصاب بمرض الهستريا على صورة إغماء، أو شلل غير عضوى فى بعض أعضائه (كعدم الرؤية أو شلل اليد أو الرجل..).

ولما كان الصمّ والترديد الميكانيكية للمعلومات غير مأمونة، فإنه يرسب فى الامتحان. ويعيد العام أو "الفصل" ويخصص وقته تماماً لتلك المادة الصعبة معطياً لها كل الوقت. ولكن لكونها وجبة معلوماتية صعبة وممرضة، فإنه لا يستطيع استيعابها فقد يرسب فيها مرة أخرى. وهنا تنتقل سلسلة الأمراض من المرحلة العصابية Neurosis إلى حدود الأمراض الذهانية Psychosis حيث يقع الفرد فى مرض "العصاب القهرى" الذى يرجع مسئولية الفشل إلى أى سبب من الأسباب غير تقصيره أو إهماله أو عدم قدرته... الخ وتظل هذه الفكرة مسيطرة فى مخه تطارده تجاه الفرد المتسبب حسب تصوره لاضطهاد المعلم.. أو الإدارة... الخ.

وينتقل الفرد إلى مرض الاكتئاب... وقد ينتهى به الانتحار.... أو إلى مرض البارانويا التى تنتهى بالانتقام ممن تصور أنه السبب... أو مرض الشيزوفرينا الخطير. ومؤدى هذه الأمراض وغيرها... هو العزوف عن الطعام فيصاب بدنه بالهزال وتنتابه الأمراض المختلفة... ويصاب أيضاً باضطراب العاطفة والمشاعر... الخ ويكون السبب فى هذا كله هو تخطيط مريض للوجبة المعلوماتية وتقديمها تقديماً غير سليم...

قد يلجأ المتعلم الدارس الذى وقع فريسة تلك الأمراض إلى الدروس الخصوصية أملاً فى علاج ما يتعلمه من معلومات غير مخططة أو ســهلة فتتدهور ميزانية الأسرة... وتنخفض القدرة الشرائية لديهم... وهكذا يــدخل المجتمع فى دوامة نقص السيولة... وتــدهور الإنتــاج والكســاد ومشــاكل اقتصادية مماثلة.

دور تخطيط المناهج وطرائق التدريس فى إنماء المخ البشرى:

تشير كارير Carper [1] (٢٠٠١) إلى المخ بأنه مثل العضلات — كلما استخدمها الإنسان كلما نمت وتضخمت، وإن أهملت تصاب بالضمور. فالتعليم يجعل المخ قوياً فى مواجهة التلف والأمراض. ويشير الدكتور وليام جرنيف من جامعة الينوى بأمريكا[2] إلى دور التعليم مــن خــلال منــاهج مخططة بأنها توقظ جينات بالخلايا العصبية — وهذه الجينات تعمل بــدورها على إنماء مزيد من الزوائد والوصلات العصبية. وكلما زاد عدد الوصلات والزوائد فى الخلايا العصبية كلما حافظ المخ على وظائفــه دون التعــرض للتدهور العقلى. فقد أظهرت الأبحاث ان الأشخاص الذين على مستوى عالى من التعليم أقل عرضة بالإصابة بمرض "الزهايمر" المسبب للتدهور العقلــى حيث يقل مخ المصابين به فى عدد الوصلات العصبية بين خلايــا القشــرة المخية.

ولا يقتصر الأمر على تخطيط سليم للمناهج فقط، بل يتطلب تــوفير بيئة محفزة للتعليم والتعلم من خلال استراتيجيات وطرائق تدريس مشــوقة. فلقد أظهرت نتائج الأبحاث أن البيئة المحفزة تزيــد مــن عــدد الوصــلات العصبية لكل خلية عصبة إضافة إلى الشبكة المعقدة للزوائد العصبية. فتنمو

---

(1) Carper, J., 2001 Your Miracle Brain, Harper Collins publishers New York, U.S.A.

(2) Ibid

أوعية دموية جديدة تنقل مزيداً من الدواء والأكسجين لتغذى منـــاطق المـــخ النشطة. كما أن جعل الدارس المتعلم له دور إيجابى فى عملية التعلم تحفــز على جعله أكثر ذكاء.

تشير برايرى Brierey (١٩٧٦)(١) إلى أن سرعة التفكيــر تــزداد بصورة مذهلة إذا إستخدم الموصل استخدم الموصـــل العصـــبى اســـتخداماً مستمراً وعلى الدوام. وأضافت كلالاك Clark (١٩٨٥) أن زيـــادة أنتقـــال المعلومات على الموصلات العصبية بقوة وبسرعة مرهونة بتخطيط مـــنهج على أسس علمية سليمة واستخدام استراتيجيات التدريس وطرائقها المحفـــزة على التفكير والمشاركة. ومن ثم يكون المنهج وطرائق التدريس مصدر إمداد المخ البشرى بالقدرات العقلية، وبتشغيل المعلومات تشغيلاً لا يقتصر علـــى تغيير السلوك للمتعلمين الدارسين فقط بل يكون هذا التغيير على المســـتوى الخلوى أيضاً.

---

(1) Clark, B., (1988) growing gifted, 3 rd Edition, Opcit.

الفصل الرابع

تخطيط المنهج

الفصل الرابع

تخطيط المنهج

مقدمة:

يشمل تخطيط المنهج البدء بتحديد الأهداف التربوية فى صيغة عامة ثم تحليلها إلى أهداف سلوكية عامة ثم أهداف سلوكية (أدائية) محددة.

تحديد أهداف المنهج:

وهكذا أهتم المسئولون عن تصنيف الأهداف التربوية بتخطيط أنواع السلوك والتعلم وتصنيف الأنشطة من خلال مواد دراسية.

وفى عام ١٩٢٠ بدأ الاهتمام بصياغة الأهداف التربوية فى سياق أنواع السلوك المتوقعة عن طريق دراسة أنواع السلوك المراد توصيفه للمواطن الصالح، وتحليلها ثم ترجمة هذه الأنواع من السلوك إلى مواد دراسية حسب طبيعة الفرد الدارس، ومراحل نموه العقلى والنفسى. ثم أكدت الدراسات الحديثة تكامل السلوك الإنسانى مثلما يتكامل الإيقاع الحيوى للفرد عقلياً، وعاطفياً، وبدنياً وأكدت الدراسات المعاصرة على أن الفرد يستجيب ككائن متكامل عندما يصادف الفرد أى مثير أو مجموعة مثيرات فى أى موقف من المواقف التعليمية سواء كانت فى البيئة التى يعيش فيها أو فى مجالات حياته فى المدرسة أو خارجها.

بتحليل دراسة سميث وتايلور عام ١٩٤٢ للأهداف يمكن تصنيفها حسب تقسيمات الإيقاع الحيوى الثلاثة: البدنى، العاطفى، العقلى جدول (٥).

جدول (٥) تصنيف تقسيمات لسميث وتايلور ١٩٤٢ حسب الإيقاعات الحيوية وميادين الأهداف التربوية لبلوم

الإيقاعات الحيوية تجيب على السؤال متى تسير When it starts	تصنيف الأهداف لبلوم وتجيب على السؤال ماذا نخطط What do we plan	الأهداف حسب تقسيمات سميث وتايلور سنة ١٩٤٢
الإيقاع الحيوى البدنى Physical Biorythm	الميدان النفسحركى Psychomotor Domain	– تحسين الصحة البدنية. – نماء مهارات فعالة فى العمل.
الإيقاع الحيوى العاطفى Emotional Biorythm	الميدان الوجدانى Affective Domain	– إنماء عادات فعالة فى العمل. – نماء حساسية متزايدة للمشكلات الاجتماعية والخبرات المختلفة. – نماء وغرس الاتجاهات الاجتماعية أكثر من إنماء الأنانية. – نماء تقدير الأدب والفن والموسيقى. – نماء قدر الأدب والفن والموسيقى. – نماء قدر متزايد من الميول الناضجة والمفيدة. – التكيف الشخصى الاجتماعى المتزايد.
الإيقاع الحيوى العقلى Intellectual Biorythm	الميدان المعرفى Cognitive Domain	– صياغة وتوضيح فلسفة الحياه. – نماء طرق فعالة فى التفكير. – أكتساب معلومات هامة. – أكتساب أفكار ومبادئ.

قام بلوم بتصنيف الأهداف التربوية فى ثلاثة ميادين كل ميدان منه يغطى ما يحتاجه الفرد خلال دورة إيقاعه الحيوى. وهذه الميادين تسهل

عملية الاتصال وتبادل الأفكار وبناء المواد التعليمية والاختبـارات. وذلـك سهل كثيراً فى فهم السلوك. كما أوجدت مداخلاً علمية لتعـديل أو اكتسـاب أنماط السلوك المخططة والمرغوبة.

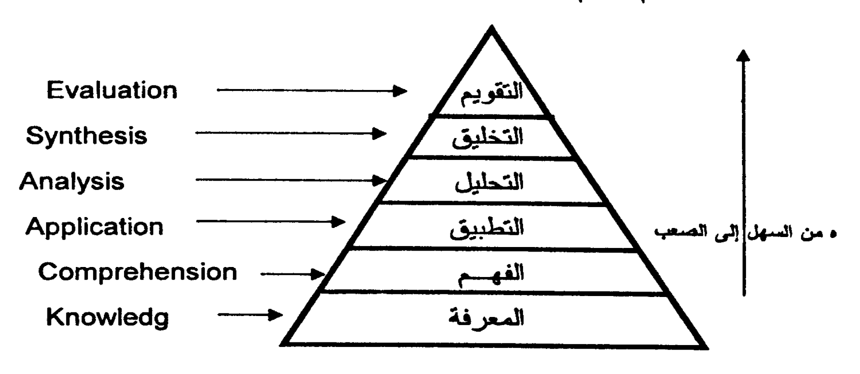
ولقد تم بناء التصنيف للأهداف على أساس تقدير أنماط سلوك الفرد وعائد ما تعلمه أو أكتسبه من خبرات، والتعـرف علـى مظـاهر السـلوك الملاحظ وطرق الأداء والتفكير والشعور.

إن عملية التغير فى السلوك وما يبنى عليها من نمو هو عملية داخلية فى داخل الفرد وتسير على أساس منطقى وثابت. ولكن التعامل مع الفرد هنا ينبنى على مظاهر السلوك والسيكولوجية الظاهرة وليست العمليات المتضمنة الداخلية للفرد. لقد تم تقسيم أهداف كل ميدان فى أقسام بحيث تكون مرتبـة ترتيباً هرمياً. بمعنى أن أهداف مضمون كل قسم لاحق لا يتم وفاء المطلوب منها إلا بعد الوفاء بمضمون أهداف القسم السابق له. أى أن أهـداف القسـم السابق تعتبر مطلباً أساسياً لأهداف القسم اللاحق الذى يليه.

أولاً: الميدان المعرفى: The Cognitive Domain

ويقابل هذا الميدان الإيقاع العقلى Intcllectual Biorythm يجيـب هذا الميدان على سؤال ما هو المضمون المطلوب للوفاء بحاجـات الإيقـاع العقلى بحيث يمكن الفرد من التعامل مع عمليات التعرف علـى المعلومـات واسترجاعها، وكذا إنماء القدرات والمهارات العقلية المعرفية. ويحدد الإيقاع الحيوى العقلى هنا الزمن والوقت الذى تكون فيه قدرات العقل ومهاراته فى الدورة الإيجابية لاستقبال المعرفة وتشغيلها بكفاءة، ومتى تكـون القـدرات والمهارات العقلية فى دورة سالبة يكون الفرد وإعيابهـا فيقـوم باسـترجاع وأتقان ما سبق تعلم دون أقتحام تعلم جديد. وهكذا يقوم تخطيط الأهداف فى الميدان المعرفى بتخطيط المحتوى والمضمون (ماذا يُعطى) ويحدد الإيقـاع

الحيوى الزمن الملائم للتعلم. إن الميدان المعرفى للأهداف التربوية هو جوهر أهتمام بناء وتطوير المناهج وتحسينها من خلال إنماء القدرات والمهارات العقلية المعرفية المرتبة فى أقسام هرمية البناء شكل (٨) ويندرج تحت كل قسم أقسام فرعية وتحت فرعية.



شكل (٨): الأقسام الرئيسية فى أهداف الميدان المعرفى

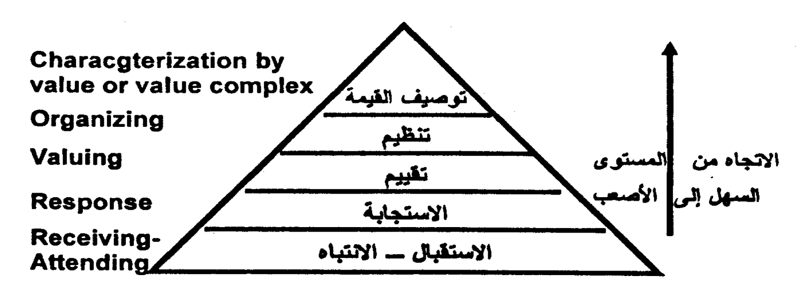
ثانياً: الميدان الوجدانى: Affective Domain وتضمين المنهج القيم

يقابل هذا الميدان الإيقاع العاطفى Emotional Biorythm يتضمن الميدان الوجدانى الأهداف التى تصف التغيرات فى الميول، والاتجاهات، والقيم، ونماء التقدير، ودقة الحكم ووجاهتها. ويهتم هذا الميدان بالشعور، والاحساسات، والعواطف الداخلية الكامنة. ولذا فإن التحدى قائم للوصول إلى المشاعر والاحساسات الكامنة التى يصعب الوصول غليها وتحديدها لبناء خبرات تعلمية عليها.

وكما قيل فى الميدان المعرفى الذى يقابل الإيقاع الحيوى العقلى، فإن الميدان الوجدانى يجيب على السؤال ماذا يجب أن يزود به الفرد من مواقف تعطى المشاعر، والاحساسات، والقيم، والعواطف فى كل أوقات وأزمنة

مراحل حلقات الإيقاع العاطفى الإيجابية، والسالبة، والمحاذير فـى الأيـام الخطرة التى يمر فيها منحنى الإيقاع العاطفى.

يتضمن الميدان الوجدانى أقسام الأهداف التربوية مرتبة ترتيباً هرمياً ويندرج تحت كل قسم أقساماً فرعية شكل (٩) فى خطوات حتى يتم استدخال القيم وتوصف فى السلوك.



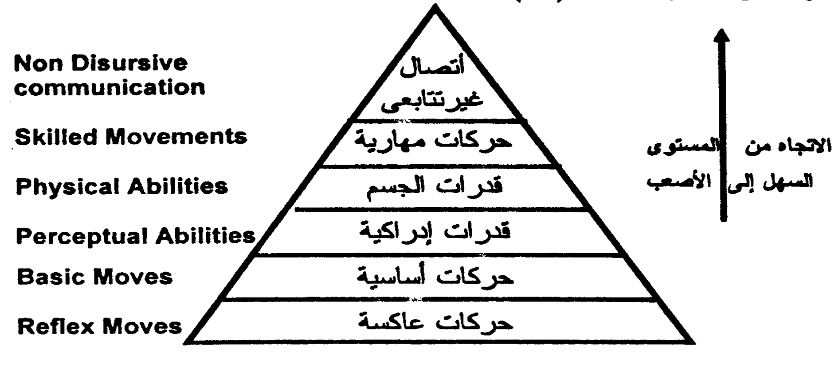
شكل (٩) الأقسام الرئيسية لأهداف الميدان الوجدانى

ثالثاً: الميدان النفسحركى Psychomotor Domain

ويقابل هذا الميدان الإيقاع البدنى Physical Biorythm ليزود الفرد بالمعرفة الخاصة بتنمية المهارات الحركية والعضـلية وتنميـة العضـلات المسئولة عن تناول الأشياء والمواد. ويعتبر هذا الميدان مهماً لمجالات عـده منها مجالات التربية الرياضية والعلاج الطبيعى. يهتم هذا الميدان بالمهارات المتصلة بالتوافق العصبى الحركى. ويحدد الإيقاع البدنى الزمن والفترة التى يمارس فيها الفرد التدريبات الخاصة بتنمية هذه المهارات البدنية وقياسـها. ومن ثم يستطيع الفرد بالمامه بمضمون أهداف الميدان النفسحركى، التعامـل مع بدنه حتى يستطيع تأدية مهامه البدنية، والإقدام على التدريبات الرياضية

وخوض جولات البطولات فى الأوقات والأزمة الصحيحة المناسبة حسب إيقاعه الحيوى البدنى.

ويحدد الميدانى النفسحركى الأقسام الرئيسية والفرعية وتحت فرعية مرتبة ترتيباً هرمياً شكل (١٠).



شكل (١٠): الأقسام الرئيسية للميدان النفسحركى

تؤكد دراسات بلوم Bloom وزملاؤه على وجود علاقة كائنة بين كل من الميدان النفسحركى، والمعرفى، والعاطفى (التى تقابل كل إيقاع حيوى).

وهذه العلاقة الكائنة بين الأقسام الكبرى فى كل ميدان موضحة فى جدول (٢).

جدول (٢) العلاقة الكائنة بين الميدان المعرفى، والعاطفى، والنفسحركى[١]

الأقسام الكبرى	الميدان والأهداف المتضمنة فى أقسامها		
	الميدان المعرفى Cognitive Domain	الميدان الوجدانى Affective Domain	الميدان النفسحركى Psychomotor Domain
الأرتباطية Association	(١) المعرفة Knowledge	(١) الاستقبال Receiving (٢) الاستجابة Response	(١) الحركات الماكسة Reflex moves (٢) الحركات الأساسية Basic Moves
الإدراك Conceptualization	(٢) الفهم Comprehension (٣) التطبيق Application (٤) التحليل Analysis	(٣) أعطاء القيمة Valuing (٤) التنظيم Organization	(٣) القدرات الإدراكية Perceptual Abilities (٤) قدرات جسمية Physical Abilities
التقمص - التوحد Identification	(٥) التخليق Synthesis (٦) التقويم Evaluation	(٥) توصيف القيمة Cgarachterization by a value system	(٥) حركات مهارية (بدنية) Skilled Movements (٦) إتصال غير تتباعى Non Disursive Commanication

الأهداف السلوكية وأنواعها:

ليس من قبيل الحديث المعاد ضرورة التأكيد على أن تكون صياغة الأهداف صياغة منظمة أكثر من الاهتمام بتجميعها فقط. وكذلك الاهتمام بجعلها أهدافاً معقولة يمكن إدراكها وفهمها. وهذه المقولة توضح ما هو مهم وأين تقع القيم وما يليها من الأهمية. وتكون هذه الصياغة مهمة ومفيدة فى تحديد الأولويات عند تخطيط المنهج وكذا فى القرارات التى تحكم المحتوى وتتصل بانتقاء عينة من المحتوى وتحليلها. وليس من قبيل العفوية التأكيد على تحديد المعايير التى فى ضوئها يتحدد نطاق المحتوى وحدوده. وكذا تلك

---

(١) فؤاد قلاده (٢٠٠٣) ـ الأهداف التربوية والتقويم ـ دار المعرفة الجامعية ـ الإسكندرية.

التى تقدر العمق المرغوب تحقيقه. وفى هذا المعنى تعبر صياغة الأهـداف صياغة منظمة عن كل من فلسفة التربية وفلسفة المدرسة.

ويوضح النموذج ذو البعدين لصياغة الأهداف وتقسيمها إلـى بعـد يصف السلوك والمحتوى، يوضح هـذا النمـوذج مزايـا وضـوح وإدراك الأهداف وتصورها وكذا تقدير الصعوبة والوصول إلى حلول المشكلات التى تعترضها والأخذ بها عند مرحلة التنفيذ والتدريس.

وهذا النموذج فى الصياغة يجعل الفكر متصلاً لتحقيق هدف التربية الأساسى وهو تغيير السلوك، كما ان هذا التقسيم يبسط الصعوبة فى تصـور وإدراك الأهداف ويجعل تقسيمها واضح المعالم.

وحالياً يقوم تقسيم الأهداف حسب أنواع السلوك لأنها تبـدو أكثـر وظيفية وكأساس لنماء المنهج والتقويم، وأفضل من تقسيم المـنهج حسـب المحتوى.

وتكون مجال الأهداف فى أبسط التعاريف السلوكية هى: التـذكر ـ واستدعاء الحقائق أو الظواهر بشكل يكون له فيها خبرة سابقة. وفى التعريف الواسع يكون مجال الأهداف متضمناً فكرة الفهم، والبصيرة فى إيجاد علاقات بين ما تعلمه ومفاهيم واستخدامها فى مواقف جديدة. ولهذا يطرح سؤال يـنم عن غموض: إلى أى مدى يمكن إعطاء المعلومـات، ومتـى يبـدأ الأخـذ بالسلوك الداعى للتفكير.

ومنطقياً لا يوجد خلاف على أهمية الأهـداف المعرفيـة. بـل ان أكتساب المعلومات والمعرفة هو الهدف السائد حالياً كما كانت منـذ وقـت مضى. كما أن التغيير فى كمية نوع المعلومات تكون لـدى المـربين هـى الأساس أو الهدف الأوحد لديهم فى التربية. بل أى الأمر قد تعدى إلـى أن

التقدميين الذين ثاروا ضد سيادة حصيلة المعلومات والمعرفة يطالبون بمزيد منها دون تقليلها. ويفترض ان معرفة أى نوع من الأمور يكون مؤشراً على اكتساب الفرد للحقيقة فبينما يزيد الفرد من معرفته فإنه يزيد فهمه للعالم الذى حوله. وينظر إلى المعلومات كمتطلب أساسى لنماء القدرات العقلية. وعـــادة ما يكون نضج وذكاء فرد مقدراً بكمية ما يمتلكه من معلومـــات ومعرفـــة. وبالنسبة للمدرسين، فإنهم يقدرون المعلومات لذاتها بسبب أنها أسهل لهم فى التدريس والتعلم من أى عائد تربوى آخر

ولهذه الأسباب وغيرها، فأن الأهداف التربوية مثـــل: "المعلومـــات الأحداث الجارية"، "ومعرفـــة الخـــواص الطبيعيـــة والكيماويـــة للعناصـــر والمركبات الشائعة" أو "التعريف بأهمية الأحداث التاريخية" تظهر كثيراً. كما يوجد اهتمام بمعرفة الطرق والوسائل التى يمكن بها التعامـــل مـــع حقـــائق محددة مثل:

"معرفة مستوى أدوات العرض المستخدمة فى الخرائط والصـــور" ومعرفـــة مختلف التقسيمات والأقسام مثل: "طرق تقسيم النباتات والحيوانات"... الخ.

وبسبب أن المعرفة واسعة وذات مستويات مرتبطة ببعضها، فأن أحد المشكلات المتصلة بتنظيم صياغة عبارة الأهداف تكمن فى تحقيـــق نطـــاق مناسب يتحقق فيه الهدف وكذا تمييز الأولويات تميزاً واضحاً. كما أن التفرقة بين مدلولات كل من الحقائق، الأفكار الرئيسية، المفاهيم، نظـــم التفكيـــر... تمثل فى الحقيقة منابع الأولويات بين أهداف المعرفة.

ومما لاشك فيه فأن توجيه الأهداف نحو التركيـــز علـــى الحقـــائق المحددة يؤدى إلى عدة مخاوف منها تقليل مستوى التعلم المنهج الفعال. كما أنه عندما يكون إتقان المفاهيم وحدها هى مقياس المعرفـــة تصـــبح عمليـــة التغطية لها بالمعلومات مرهقة ومستنزفة للزمن الذى يضيق فيه مكان تعلـــم

شئ آخر. وبالإضافة إلى ذلك الخوف الموجه إلى عدم استطاعة الناس على التعامل مع المفاهيم المعقدة تعاملاً مناسباً لدرجة قصورهم في معرفة المصادر العقلية التى تتعامل مع التفكير المجرد. ومن هنا كان لابد من الاهتمام بصياغة عبارات الأهداف المعرفية نحو المفاهيم والأفكار والمبادئ الأساسية المجردة ليتم فى ضوئها تنظيم المنهج فى وقت مبكر وليتم أيضاً معرفة طرق التعلم للمفاهيم فى وقت مبكر.

ويعتبر المستوى الثالث (المستوى الأول هو الحقائق يليها مستوى المفاهيم) هو معرفة المبادئ Principles والأفكار الأساسية Basic Ideas الممثلة فى الأهداف مثل "فهم مبادئ الجاذبية الأرضية" أو "القوانين الحيوية للوراثة والاخصاب"، والأفكار الرئيسية (الأساسية) للطرق التى فيها "تختلف الثقافات وتتشابه مع بعضها الأخر" أو "التعميم Generalization تأثير الرواد الأوائل فى تشكيل طريقة الحياة فى البلاد" ومن الطبيعى تختلف الأفكار الرئيسية إختلافاً كبيراً فى درجة تجريدها وتعقدها. وتمتد من الفكرة البسيطة مثل: "تختلف خدمات المجتمع لمقابلة حاجاته" المناسبة للأطفال الدارسين عن غيرهم من العمال" ولذا تصل هذه الفكرة إلى درجة من التعقيد عندما نتعرض إلى "ضبط الاقتصاد القومى" "والحكومة" أو طبيعة "سلوك الذرة".

وتشكل الأفكار الرئيسية أساسيات المحتوى، ويجب الاهتمام هنا بعملية الاختيار والانتقاء فى هذا المستوى لأن عدد الأفكار الرئيسية التى يمكن إتقانها تكون محدودة أيضاً. وممكن استخدام معايير متعددة لاختيار وانتقاء الأفكار الرئيسية بشرط أن يتحقق من ثبات تلك المعايير علمياً. كما يجب أن تكون تلك الأفكار الرئيسية قابلة للتعلم وذات فائدة فى فهم الثقافة المعاصرة. ويمكن تقدير هذه الأفكار والمبادئ الأساسية ومعاييرها بواسطة

لجنة من المتخصصين والخبراء العارفين بطبيعة تخطيط وبناء المنهج ومدى إرتباطه بالثقافة والمنهج... الخ وعلى مستوى أكاديمى عالى.

وتعتبر المفاهيم المرتبطة بمجموعة من التعميمات والمبادئ المستوى الثالث للمعرفة ومن أمثلتها: "فهم المفاهيم المرتبطة بنظرية النشوء والإرتقاء" "فهم الأعداد"، "المقاييس" أو فهم "الشخصية". وهذا النوع من المعرفة يكـــون نادراً اكتسابه فى مدة زمنية أو مستوى مرحلة تعليمية قصيرة. إن هذا النوع من المفاهيم تشكل حصيلة لعدة خبرات يمكن تحقيقها على مدى زمنى طويل. ويعتبر هذا صحيح فى مفاهيم مثل "مفاهيم العدالة" التى ليس لهـــا أحســـاس مرجعى محسوس، وتدل على نوعيات مجردة من السلوك. ولقد أشار برونيل Brownell، وهاندركسون Handrickson إلى أنه لا يوجد منطـــق خـــاص للمصطلحات المجردة الرمزية مثل تسمية نهرا النيل أو نهر الفرات. وتعلـــم تلك الحقائق من نوع الروابط الاعتباطية. وإذا لم تستثمر تلك المصـــطلحات المجردة وتوظف بمعانى فإنه يؤدى إلى صعوبة الفهم وتعلمها يتضـــمن مـــا أطلق ديوى Dewey الخبرة الانتقالية Transactional Experience وأطلق عليها حديثاً بالطريقة الاستكشافية وتتضمن كلتا الطريقتين تعلما نشطاً. ولكن هل تعلم المفاهيم والأفكار يمكن صياغتها بتعبير خاص أم أنه عـــن طريـــق الإدراك الحدسى Intuitive Perception للعلاقات البحثية وعن طريقها يـــتم أكتشاف المبادئ العامة العلمية؟ أما ما يتصل بالمفاهيم المجردة مثل الفـــراغ Vacuum، و"العدالة" و"الديمقراطية" وغيرها فإن تعلمها يكون عن طريـــق التعريف الإجرائى لكل منها بحيث يقوم مقام نـــوع مـــن الضـــبط Control يصعب إحداثه فى التعريف التعبيرى.

محتوى المنهج وتنظيمه:

سبق أن تعرضنا إلى الخبرات التعليمية وطرق إختيارها. غيـــر أن عملية إختيار محتوى المنهج ومصاحبته للخبرات التعليمية تشكل أحد الأمور

المهمة والرئيسية فى بناء المنهج. وتصادف هذه العملية عدة مشكلات غير قليلة منها: المشكلات الخاصة بالاختيار المنطقى، ومشكلات مطابقة معايير الاختيار، ومشكلات تحديد فعالية وثبات المحتوى، ومشكلات المحتوى مع الواقع الاجتماعى، ومشكلات توازن نطاق المنهج وتعمقه، وغيرها.

مشكلات الاختيار المنطقى للخبرات:

تعتبر عملية الاختيار مشكلة المنهج عموماً، بينما تعتبر أختيار الخبرات على الأساس المنطقى مهمة وخطيرة لأسباب كثيرة.

السبب الأول متعلق بالاقتراحات العديدة التى تؤدى إلى إضافة أو استبعاد أجزاء من المحتوى أو أجزاء من المواد الدراسية أو الأنشطة المتعلقة بها. وسواء كانت هذه الإقتراحات مقبولة أو غير مقبولة، فإنها تؤدى إلى إضطراب بنيان المنهج وفقدانه لتوازنه المنطقى. ومن المعروف أن هذه الاقتراحات تمثل وجهات نظر عدد غير قليل من المتخصصين والتربويين. وهم جميعاً غير متفقين على معايير ثابتة تقرر وضع المحتوى وكيانه أو طرق تنظيمه التعليمية وتناولها.

أما السبب الثانى فى المشكلة فهى متعلقة بظاهرة الإنفجار المعرفى الذى يمر به العالم اليوم والذى أدى إلى استحالة تبسيط المواد الدارسية من جهة وزيادة المعلومات التخصصية من جهة أخرى. وأدى هذا إلى إضافة مواد جديدة، كما أعيد تنظيم وتطوير المواد ووضع أولويات جديدة، للمواد المضافة والمعروفة والحالية حتى يمكن إيجاد مكان للمعلومات الجديدة والمفاهيم الجديدة.

وانبثقت متطلبات جديدة بالنسبة للمعرفة والمعلومات ففى مادة الجغرافيا مثلاً كانت تعامل بعض مناطق فى العالم كقارات معلومة

الخصائص العامة ولكنها اليوم مكتظة بأمم جديدة غيرت من معالمها وخصائصها السابقة. وكذلك الحال فى فروع العلم والمعرفة المختلفة.

وظهرت أهداف تربوية جديدة بظهور المعلومات والمعرفة الجديدة. وامتدت تلك الأهداف إلى ميادين لم تكن موجودة فى المنهج التقليدى من قبل مثل الموضوعات المتصلة باجتماعيات الأسرة، والموضوعات ذات الصلة بنماء الفرد ونماء التفكير الابتكارى له.. الخ وبظهور تلك الميادين الجديدة تطلب تطوير المنهج وخفضت موضوعات أخرى قديمة وحذفت بعضها، كما أعيد ترتيب موضعها بالمنهج. وأضيفت وحدات دراسية جديدة فى مقررات موجودة بالمرحلة الثانوية وغيرها. وحصيلة هذا كله نتج منهج غير متبلور وغير منظم بالمدارس فى المراحل المختلفة، وكذلك محشوا بمعلومات عديدة ومتفرعة يتطلب تدريسها وفقاً للزمن المحدد مما يصبح من المستحيل صيانة الوحدة بين جوانب المعرفة، أو تحقيق التوازن بين التعمق فى المعلومات وتتابع الخبرات. ومن المسلم به أنه كلما زادت كمية المواد المراد تعلمها أى كلما زاد نطاق واتساع محتوى المنهج كلما قل تعلم الفرد وإتقانه لتلك المعلومات. فليس المنهج "كافتيريا بالمعلومات" تقدم فيها ألواناً مختلفة غير مقبولة وغير هادفة او فعالة بجانب ألوان أخرى مرغوبة ومطلوبة.

لم يقتصر الحال إضافة أو حذف أجزاء من المنهج بل ترتب عليه أيضاً تغيير الأنشطة التعليمية المرتبطة بالخبرات التعليمية المضافة أو المحذوفة وكذلك فى الوسائل المعينة، وتكنولوجيا التعليم.

وأدت جميع هذه الظروف والأحوال إلى ضرورة البحث فى إعداد نظام لترتيب الأولويات حسب الأهمية التعليمية والتربوية لمحتوى المنهج فى

جميع مراحل التعليم. ويشير جراندر Grander [1] إلى ضرورة جعل القراءة ـــ على الأقل ـــ أهم المواد يليها الرياضيات. ولما فوجئ العالم بحدث سفينة الفضاء الروسية Sputnik، إتجهت الأفكار إلى وضع العلوم والرياضيات واللغات فى صدارة الأولويات لمحتوى المنهج على إعتبار أن المعرفة العلمية والرياضية ضرورية للثقافة التكنولوجية فى هذا العصر. وأصبحت حاجة البلاد إلى تخريج جيل من العلماء والفنيين العلميين. للأسف أفقد هذا التغير توازن المنهج بظهور تلك الأولويات.

ومن هنا كان ضرورياً إيجاد معايير منطقية لتحديد ماذا تريد المدرسة أن تعلمه؟ واى المجالات المعرفية يحتاج إليها جيل المتعلمين لتعلمها، وماذا يحتاج هؤلاء إلى مواد دراسية لتعلمها؟ وتحتاج هذه المعايير إلى مراعاة الحاجات الطارئة التى تلزم الحذف والإضافة مع مراعاة الوظائف التربوية الأساسية والأمكانيات المتاحة والظروف الحالية فى التعليم والتدريس.

مشكلة وضع المعايير:

قبل تحديد معايير الأولويات لإختيار خبرات المنهج يجب النظر إلى المنهج من بعدين: البعد الأول هو المحتوى، والبعد الثانى هو الخبرات التعلُمية[٢] (أو العمليات العقلية التى يستخدمها التلميذ فى تعلم المحتوى). وبالرغم من تفاعل البعدين معاً فى عملية التعلم فإنه، لا يمكن التعامل مع المحتوى دون الخبرة التعلُمية أو العكس. بمعنى أنه لا يمكن التعامل مع محتوى فعال بشكل ينتج عنه تعلم غير متكافئ أو لا يمكن تطبيق عمليات تعلُمية مثمرة فى محتوى لا يستحق تعلمه. والشئ الوحيد الذى يمكن به

---

(1) Grander, J.W. National goals for Education. In the goods for Americans, Pretice, Hall, 1960, p.p. 89-87.

(2) Learning Experiences.

الحكم عن تعلم فعال هو حالة ما يكون هناك محتوى متوازن وعمليات عقلية مثمرة فعالة.

ومن المشكلات التى تصادف وضع معايير فعالة مشكلة عدم تطبيق معيار سليم بسبب سوء الفهم واللبس فى إستعمال معيار خاص بتنظيم محتوى المنهج وتطبيقه عند إختيار الخبرات التعلُمية. إن عدم التفريق بين المحتوى والخبرات التعلُمية يوقع المختص فى مشكلات إختيار معيار صحيح لكل منها. فعلى سبيل المثال يوجد نقاش حاد حول دور المواد الدراسية واستخدامها كوسيلة للتدريب على التفكير المنظم، لأن فريق من المهتمين يفترضون أن التفكير المنظم يتأثر بنوع المواد الدراسية فى المحتوى أكثر من تأثر العمليات العقلية المستخدمة أثناء تعلم تلك المعلومات. فمن السهل مثلاً تعلم الرياضيات عن طريق الحفظ والاستظهار. كما يمكن تعلم بعض المهارات مثل الرسم أو الفن أو لحام المعدن وغيره عن طريق التحليل وتطبيق بعض المبادئ الأساسية. وبمعنى آخر يمكن جعل هدف المادة الدارسية هى مجرد المعرفة كما يمكن أن تكون المادة الدراسية (المحتوى) وسيلة لتعلم طريقة التفكير المنظم. ومن هنا كان من الضرورى التمييز بين محتوى المنهج وبين الخبرات التعلُمية التى تشكل العمليات العقلية والتى يستخدمها التلاميذ عند تعاملهم مع المحتوى. وهذا التمييز يساعد على تصنيف مشكلات الاختيار لتقرير أى المعايير تصلح فى تطبيقها لجوانب المنهج.

وعند تحديد الأهداف التربوية، يلجأ المهتمون بتخطيط وبناء المناهج إلى تحديدها من بعدين رئيسين: من بُعد المحتوى، ومن الأهداف السلوكية. فمثلاً الأهداف التى تتعامل مع المعلومات، المفاهيم، الأفكار، الحقائق..الخ يمكن تنفيذها وتحقيقها من بُعد المحتوى واختياره. أما الأهداف السلوكية الخاصة باكتساب المهارات والإتجاهات وتنمية الميول.. الخ فيحتاج التلاميذ

إلى متابعة خبرات معينة عن طريقها يمكنهم ممارسة السلوك المرغوب، من خلال الخبرات التى يتضمنها محتوى المنهج.

وفى حالة إعتبار المنهج خطة للتعليم، تقرر الأهداف نوع التعلم المطلوب، وبالتالى تتضمن تلك الخطة إختيار وتنظيم كل من المحتوى والخبرات التعلمية. ويتوقف مدى دقة المعايير لكل من المحتوى والخبرات التعلمية المتضمنة على مدى التمييز بين المحتوى والطريقة، وكذلك مدى التفاعل المستمر والتكامل بينهما.

وعند تقدير معايير دقيقة للمحتوى يجب إختيار تلك المعايير بحيث تتناسب مع مستويات المحتوى. فمثلاً عند تقرير المواد الدراسية التى تشكل المحتوى (كيمياء – طبيعة – رياضيات – فنون..الخ) يجب تقرير الموضوعات التى تعطى كل مجال فى المادة والتى تناسب المستوى التعليمى الموضوع فيه. فمثلاً فى مادة التاريخ هل يتطلب الأمر تضمينها دراسة الحضارات القديمة، العصور الوسطى، تاريخ أوربا الحديث.. الخ وما هى الموضوعات المطلوب تدريسها فى الصف الثالث؟

يتطلب عند تنظيم كل مادة دراسية عملية إختيار المفاهيم الأساسية المنظمة وكذا أختيار الأفكار الأساسية المنظمة واختيار حقائق معينة (المفاهيم الأساسية مثل مفهوم التغير الاجتماعى، الاستقلال..الخ)، الأفكار الأساسية (مثل أعتبار المجتمع المصرى معقد ومركب من ثقافات فرعونية وعربية مثلاً)، الحقائق (مثل البطاطس ساق والبطاطا جذر...الخ). وتستخدم الحقائق كوسيلة لتوضيح الأساسيات. فعند إختيار الموضوعات التى تغطى المادة الدراسية يجب أن تكون مرتبطة أكثر بالمعايير المستخدمة فى إختيار المفاهيم والأفكار الرئيسية أكثر من إستخدامها فى إختيار الحقائق. كما أن معايير إختيار المفاهيم تكون متناسبة مع مستويات التعمق فى المادة.

يجب أن تكون صياغة وتطبيق معايير تستخدم فى إختيار وتنظيم المنهج متجهة نحو الوظيفة بحيث ينتج عنها منهج وظيفى وليس مجرد سرد أو حشو معلومات للتلميذ. ومن الجانب الآخر يجب أن تحقق هذه المعايير أهداف المدرسة والمجتمع والتلميذ والعملية التعليمية. كما يجب أن تكون تلك المعايير معاييراً يمكن تطبيقها فى الواقع وتتمشى مع خصائص الموقف التعليمى.

فعالية وثبات المحتوى:

عند تحديد عوامل الفعالية وثبات المنهج يلاحظ عدة إعتبارات منها:

١- درجة قدرة المنهج فى توفير المعرفة العلمية لمتطلبات ومعارف العصر الموجود فيه.

إن مشكلة ثبات وفعالية المحتوى تتجسم عندما يكون التغيير المعرفى سريعاً. فتغير الحقائق والمفاهيم والأفكار الأساسية نتيجة تقدم العلوم والتكنولوجيا الحادثة فى العصر يستلزم تطوير محتوى المنهج ليساير التغيرات الحادثة. وفى عملية التغيير السريع يكون فيه إهمال للحقائق والمفاهيم الأساسية والنظريات المنظمة والمفسرة للحقائق. وكذلك إهمال نوعية التفكير المستخدم وما يتضمنه من أسئلة تستفسر عن إجابات محددة. وهذا الإهمال حادث فى مجال العلوم والرياضيات أكثر من غيرها نظراً للتغيير السريع فى النظريات والأفكار الرئيسية والمفاهيم وغيره. إن حقائق ومفاهيم القرن الماضى ليست هى ذاتها الموجودة فى القرن الحالى كما أصبحت ديناميكيات نيوتن مرفوضة فى ضوء النظرية النسبية التى ظهرت الآن.

وبنفس الأسلوب حول الدراسات الاجتماعية واللغات. فهل تعكس محتواها أحدث المفاهيم والمعارف وأكثرها ثباتاً؟ ربما كان نقص العناية

بطرق تدريس تلك المواد ونقص الإمكانيات التي يتطلبها تدريسها من المشاكل التي تعرقل مناهجها. غير أن مشكلات ثبات تلك المناهج أكبر من مشكلات ثبات وفعالية مناهج العلوم والرياضيات — ويرجع ذلك إلى سهولة تقبل الجديد والتغييرات في مجالات العلوم والرياضيات أكثر من تقبلها في مجال العلوم الاجتماعية أو العلوم الإنسانية (علم الاجتماع — الأجناس...الخ).

تعتبر المدرسة بعض المواد الدراسية غير لائقة لتضمينها في المنهج. وهذه المواد تستخدم أفكاراً ومعلومات جديدة ويمكن أن تقدم نوعاً متبصراً من الفكر والفهم وتفسير بعض الظواهر في العالم في وقتنا الحاضر. فيشير علماء علم الأجناس مثلاً أن هذا العلم متخصص في دراسة الثقافة والإنسان ورغم ذلك فإن منهج المدرسة يفتقر إليه ومن المفاهيم التي يحتويها والتي تقوم بتوضيح وتفسير بعض الظواهر الاجتماعية. كما لا تستفيد العلوم الاجتماعية استفادة كبيرة بما يقدمه علم الأجناس من معارف ومفاهيم عن الإنسان والقيم والتغيير الثقافي وعمومياته وهذه كلها ذات فائدة كبيرة للمدرسين كما أنها تمدهم بأفكار تعينهم في طرق التدريس.

٢- مدى كون المعلومات والمعرفة أساسية:

تعتبر الحقائق أقل مستويات المعلومات الأساسية في الدرجة، وأن الأفكار الأساسية والمبادئ والمفاهيم وانواع التفكير المنظم لطبيعة الحقائق والحوادث المحسوسة هي المحور الرئيسي للمواد المدرسية.

ويجب ان تتناسب المبادئ والأفكار الرئيسية والمفاهيم التي تشكل المحور الرئيسي للمادة الدراسية في عمومها مع مستوى المرحلة التعليمية ومستوى الصف الدراسي داخل المرحلة، فمثلاً قد لا تكون التجارب العلمية في منهج علوم المدرسة الابتدائية على درجة علمية كبيرة أو أن التجارب

ليست تجارباً فعلية. كما قد لا تكون لحقائق التاريخ التى تدرس فى منهج التاريخ فى المرحلة الابتدائية ذات أفكار رئيسية ظاهرة (مثل ظاهرة الهجرة والترحال من مكان إلى آخر..).

وكلما زادت أساسيات الفكرة، زادت تبعاً لذلك مشكلاتها عند التطبيق. لأن أساسيات الفكرة ترجع إلى مدى إتساعها ونطاقها وقدرتها على التطبيق. فإذا أتقن الطالب فكرة نظرية موجة الضوء مثلاً أصبح قادراً على تطبيقها فى فهم الصوت. كما يجب أن تبنى المفاهيم التى تصلح للتطبيق على الخبرة المباشرة حتى يمكن تنمية معناها. كذلك يجب إنتخاب عدد محدود من المبادئ والأساسيات انتخاباً دقيقاً بحيث تمثل المحور الرئيسى للمادة لتنمية المفاهيم منها أفضل من حشو معلومات كثيرة فى المقرر أو المنهج. فعادة ما يثقل المنهج بتفاصيل غير مهمة، لأنه لا يوجد طريقة لتقرير المهم من غير المهم أو الأقل فى الأهمية. وبدون وجود معايير على ضوئها تراجع الأفكار الرئيسية والأساسية يصبح عدم التمييز بين المهم وغير المهم قائماً. وبذلك أصبح من الواضح إرجاع معيار الثبات والفعالية إلى عملية إختيار المفاهيم والأفكار الرئيسية والأساسية. وكلما كان الاهتمام موجوداً ومركزاً على الأفكار الرئيسية والأساسية "طريقة الحياة فى المجتمع الحديث" يتطلب عند دراستها مواد مقسمة تقسيماً طبيعياً إلى مواد اقتصادية واجتماعية وإنسانية. وتكون العلاقة بين مفاهيم الفيزياء والرياضيات علاقة مدعّمه مرغوبة وهكذا.

ويجدر القول بأن هدف أكتساب التفكير المنظم حول أفكار رئيسية لا ينفى بالمرة إمكانية تنظيم المنهج حول أفكار تؤخذ من مواد عديدة على شرط تدعيمها بمجموعة الحقائق المتصلة بتلك المواد الدراسية. وتكمن طريقة تخطيطه حتى يمكن تدريسه بإتقان وكفاءة.

٣- قابلية المعلومات للمناقشة والتحقق من صحتها:

تعتبر المعلومات (المعرفة) فعالــة إذا أمكــن منهــا اكتســاب روح المناقشة والاستفسار وحب الاستطلاع. فمثلاً فى التاريخ تكون المعلومــات التاريخية التى تدرس من خلال المنهج تمكن المتعلم أن يفهم ويسأل ويعــالج الأحداث التاريخية والحقائق والأفكار كما يعالجها المؤرخ تماماً.

فروح المعالجة والتحقق والتثقيف من المفاهيم والأفكــار والحقــائق تتطلب التبحر والتعمق فى المادة ما يتطلب من المدرسين القائمين بتــدريس تلك المعلومات قراءاتهم حتى يتمكنوا من مناقشة الأفكار والمفــاهيم بطــرق علمية سليمة. وحتى يتم ذلك يجب إختيار معلومات وظيفية ومرتبطة بالحياة والبيئة يسهل هذا المعيار فى الموقف العملى (فى الحصة) حيــث لازالــت طرق وأساليب التجريب العملى لبعض المواد (أن لم يكن معظمها) جامــدة يصعب فيها استخدام طرق الاستنتاج. وقد يرجــع إلــى اســتخدام التلميــذ التعليمات دون إستخدامه مبررات التفكير والوصول إلى النتيجة بالاستنباط أو الاستقراء فى الدروس العملية.

الاتساق مع الواقع الاجتماعى:

يحتاج المنهج باعتباره خطة مفيدة للتعلم ان يساير محتواه ويتوافــق مع الواقع الاجتماعى والثقافى فى العصر. ويقف الفرد حائراً أمام الســؤال القائل: هل تكون المعرفة ضرورية للحياة فــى مجتمــع يتصــف بالهــدوء والاستقرار أم تكون تلك المعرفة والمعلومات لأجل المحافظة على مظــاهر الحياة الضرورية؟ عن دراسة هذه المشكلات تعطى ملامح تخطيط المــنهج وتدفع المخطط إلى تخطيط محتوى وخبرات تعليمية ثابتــة وأساســية مــن الوجهة العلمية، أما من حيث الوجهة الاجتماعية فيجب ربط المنهج بالبيئــة والمجتمع والعالم الذى نعيش فيه. ولابد من إعطاء التلاميذ من خلال المنهج

ألواناً مختلفة من الحياة التى تعيشها الشعوب فى ثقافات مختلفـة ومتعـددة، والإكثار من تقديم الخبرات والمواد التى تشجع على اختيار القـيم والتغلـب على الصراعات القيمية.

تفترض بعض الدراسات أن الفن والعلوم الاجتماعية أكثـر المـواد صلاحية لاختيار القيم ودراسة الصراعات القيمية فى ثقافة المجتمع الـذى تعيش فيه. بينما تتجه دراسات العلوم والرياضيات إلى زيادة مطالب الحيـاة والدخول فى صراعات كثيرة عند تحقيقها. ولذا كان من الضرورى تخطيط التوزان والتوافق بين المطالب المادية للعلوم والرياضيات والمعنويـة فـى التخصصات الأخرى للخروج من تلك الصراعات العديدة.

وإذا ما أعتبرت الخبرة المباشرة وعلاقتها بالأحداث مهمة فى إنماء المفاهيم، أصبح من المهم أيضاً اسـتخدامها فـى زيـادة الحساسـية للقـيم والمشاعر.

إن للمنهج مسئولية ضخمة فى تضييق الفجوة بين التغير الحادث من أكتشافات العلم والتكنولوجيا الحديثة وبين درجة السرعة فى التغير الحـادث فى الحياة الاجتماعية والمؤسسات الاجتماعية بالمجتمع. فعند بنـاء المـنهج يجب ان يتضمن موضوعات كافية وخبرات تنمى فهماً إدراكياً لظاهرة التغير والمشكلات المصاحبة لها وكذلك لتنمية العقل الذى يستطيع أن يتجاوب مـع تغير التقنينات المعقولة التى يعملها.

ويكون أحد اوجه المشكلة منحصراً فى محتـوى المـنهج المـرتبط إرتباطاً قوياً بالماضى الذى منه يستخدم الفهم الواقعى للأحداث الإجتماعيـة الجارية، أو الاعتماد على دروس التاريخ التى لا تعطى وصفاً تجـاه قـوى المستقبل. ومن هنا كان من الضرورى للمنهج أن يقدم الحكمة التـى تلقـى ضوءاً على الحاضر وتفتح آفاقاً نحو المستقبل. وإذا لم يـتم ذلـك فسـتظل

التربية متخلفة عن العصر وتزداد الهوة إتساعاً بين ما يتعلمه الفرد اليوم وبين حاجاته فى المستقبل. ومن المهم العناية بالعمليات العقلية (انتقاء الخبرات التعلُمية) التى تمكن وتدعم بل وتسهل من انتقال المعرفة إلى مواقف جديدة مثل: الاهتمام بالتفكير الابتكارى، وأسلوب حل المشكلات، وطرق الاستكشاف والاختراع. ومن الجانب الأخر يجب الاهتمام بدراسة السلوك الاجتماعى والسلوك الفردى وطرق التفاعل الجماعى وفهم العوامل الطبقية والسياسية والاقتصادية التى يكون لها دور كبير فى المجتمع.

الموازنة بين التوسع والتعمق فى المحتوى:

يجب ان يمثل المنهج توازناً صالحاً بين التوسع والتعمق. رغم أن المبدئين متناقضان ولا يستطيع الفرد أن يتعمق فى الفهم ويتوسع فى تعلم مواد دراسية عديدة فى نفس الوقت. غير أن التناقض عملياً يقوم عندما نرى المواد الدراسية أو المحتوى عبارة عن تجميع للحقائق وتراكمها أكثر من كونه طريقة منظمة لمشاهدة العلاقات العامة بين الحقائق والأفكار الرئيسية. يرى البعض أن الفرد يحتاج إلى تعميق للفهم عن طريق استكشافاً الأفكار كافياً وعن طريق إلمامه بالتفصيلات الكافية لفهم وإدراك معناها الكامل وربطها وإيجاد علاقات بينها وبين الأفكار الأخرى، وعن طريق ربطها فى المواقف الجديدة الأخرى فى الحياة. غير أن عملية التعمق فى فهم فكرة أساسية لا تستدعى التوسع فى فهم محتوى كبير أكبر مما تستلزم الفكرة الأساسية ذاتها. فمثلاً عند دراسة نظرية "موجة الضوء..."، لا يستدعى الفرد أن يقوم بدراسة موجة الصوت، فالتعمق فى فهم مبدأ أو أساس واحد لا يوجب تغطيتها فى مجالات أخرى من المادة (مثل الفيزياء هنا).

ويمكن الحصول على توازن معقول من التعمق والتوسع فى المحتوى عن طريق اختيار عدد كاف من الأفكار الرئيسية التى يصلح بعضها فى التطبيق العملى مع إنتقال أثر تعلمها فى المواقف الجديدة

والحرص على فهمها فهماً عميقاً. إن تعمق الفهم يدفع التلميذ إلى استخدام طرق التفكير ويكتسب بها قواعد المادة ومبادئها. وعن طريق الربط الرأسى للمادة والخبرات التعلُمية والأفكار الرئيسية يمكن تحقيق مطالب التعمق وحاجات الاتساع فى تعلم المادة أو المجالات الدراسية المتعددة.

ويميل بعض المهتمين بالمناهج إلى العناية بالمحتوى أكثر من الطريقة. ففى تعلم "ماذا ندرسه" يقترح Shoben [1] أن معظم أوائل العالم فى المستقبل سيكونون أناساً يتقنون الأساليب الفنية (تقنيات) فى التفكير المنظم بدرجة أو بأخرى. ويقترح عند تخطيط منهج المدرسة الابتدائية ضرورة الاهتمام بالأشياء التى تستخدم الأدلة والشواهد الذكية، وعملية الاستنتاج، والاستنباط، والعلاقات بين مبادئ المعرفة وتطبيقها فى الحياة، حتى يمكن اكتساب المهارات العقلية الأساسية من البداية من خلال محتوى مناسب، إن مشكلة التوازن بين التعمق والتوسع لا تحل عن طريق الاهتمام باختيار المحتوى وحده بل يتطلب أيضاً تخطيط خبرات تعلُمية يمكن عن طريقها نقل العمليات الأساسية للتعلم إلى مواقف أخرى جديدة وبمعنى آخر يتطلب الإهتمام بالمحتوى والطريقة معاً.

تخطيط أهداف عديدة للمنهج:

من الضرورى وضع أهداف متعددة للمنهج. إن الاهتمام بالمعلومات أو المحتوى فقط ليس إلا ضرباً واحداً من ضروب حصيلة التعلم. فبجانب المعلومات والمعرفة (المحتوى) توجد أهداف أخرى مثل: اكتساب الاتجاهات المرغوبة، تنمية الميول، اكتساب المهارات والعادات.. الخ.

---

[1] Shoben, F. Ji Jr., A view Poin Related Disciplines "Learning Teachers College Rev., 60 Feb 1959, P.P. 274 – 276.

ورغم الاتفاق الكامل على أهمية تعدد الأهداف من الناحية النظرية، يكون تخطيط المنهج فى الواقع العملى غير مهتم إلا بهدف المعلومات (المحتوى) فقط، أو بعدد قليل من الأهداف وإهمال البقية الأخرى منها. إن تعلم المحتوى يتطلب ممارسة طرق التفكير السليم، واستخدام مهارات عقلية ويدوية، وميول.. الخ. وكل هدف من الأهداف السابقة يتطلب فرصة مناسبة للمارسة ممارسة فعالة. وربما تكون عملية اكتساب عدد كبير من الأهداف عن طريق اختيار الخبرات التعلُمية المناسبة وليس من قبل المحتوى. وبذلك يكون الاهتمام موجهاً ليس إلى "ماذا نتعلم" بقدر ما يكون الاهتمام موجهاً إلى "كيف نتعلم". فمثلاً هدف القدرة على تفسير المعلومات أو "أكتساب الإتجاهات المرغوبة"، "الولاء للقيم الديمقراطية وغيرها" يمكن تحقيقها عن طريق تخطيط خبرات تعلُمية لمحتوى متنوع. كما يمكن تحقيقها مستقلة نسبياً عن محتوى المواد الدراسية بإتاحة الفرصة للمناقشة، واحترام الفرد، والتجريب... الخ.

ومن الجانب الآخر يمكن تطبيق المادة الدراسية وتطعيمها بخبرات تعلُمية تعطى فرصاً لممارسة عدداً وأنواعاً من السلوك ينتج عنه تحقيق عدد من الأهداف. فمثلاً يمكن تعلم الجغرافيا والحقائق المتضمنة فيها عن طريق الحفظ والاسترجاع. كما يمكن تعلمها أيضاً عن طريق اختيار تلك الحقائق ومقارنتها باستخدام الخرائط والتعرف على المواقع الجغرافية وتحديدها، وباستخدام خطوط العرض، وسقوط المطر، وإرتفاع مستوى المكان عن سطح البحر والتنبؤ بالمزروعات وغيرها.. بقصد تنمية التعميمات وفهم العلاقة بين الظروف الجغرافية والإنتاج وطريقة الحياة. فهذه الخبرات سوف لا تزود الفرد المتعلم بنفس المعلومات والحقائق والمبادئ فحسب، بل تشجع على غرس أنواع أخرى من السلوك فى نفس الوقت. ويتعلم الفرد بذلك

طريقة تقويم المادة، المقارنة واستنباط الأفكار العامة من حقـــائق ملموســة، وربط الحقائق ببعض.

إن مشكلة المنهج قائمة فى فصل المحتوى عـــن عمليـــة تخطـــيط الخبرات التعلمية التى بواسطها يمكن استيعاب المحتوى والأهداف الأخرى المطلوبة. تتطلب عملية التخطيط للحصول على مدى واسع مـــن الأهـــداف الفعالة مراعاة عدة أمور التى منها:

أن مجالات المعرفة المختلفة تتضمن أنواعاً من السلوك. ولممارسة هذا السلوك المتنوع يتطلب تخطيط خبرات تعلمية متعددة. فمثلاً لكى تـــتعلم صياغة الأحكام. يجب ممارسة صياغة الأحكام بطرق وأســـاليب مخططـــة يستطيع الفرد من خلالها التعرف على مواقف النجاح من الفشل. ولكى تتعلم التفكير المستقل يجب ممارسة خبرات التفكير المستقل. ففى تخطيط تعلم شئ ما يجب ربطها بطرق تعلمها[1] ويجب أن تزود الخبرات بأنواع من السلوك المناسب[2] لإتقان الممارسة فلكى تنمى التفكير الاســـتنباطى، يجـــب إتاحـــة الفرصة لتلميذ لدراسة مجموعة من الحقائق المعينة كى يستطيع منها الخروج بالتعميمات وتنمية الإتجاهات، عن طريق تهيئة بيئة مناسبة تثير مجموعة من الإتجاهات المرغوبة وإعطاء خبرات تثير مشـــاعر أنـــواع مختلفـــة مـــن الانفعالات، وكذلك إعطاء فرصة لممارسة التحليل العقلى. وعن طريق هـــذا التحليل يمكن الكشف عن أحداث متتابعة، وأفكار، وإمكانيات لغـــرس ميـــل مرغوب أو غير مرغوب تجاه الأمر المراد تعلمه. وكذلك الحال عند تنميـــة الميول عن طريق مشاهدة خبرات مرغوبة ومجالات يمكن تنميـــة الميـــول منها. وبالمثل عندما يراد إكساب الفرد إتجاه زيادة "الحساسية" فلابد من إتاحة

---

(1) Kilpatric, W.H. Foundations of Methods: Informal talks on teaching Machmillan 1952. pp. 5-6.

(2) Tyler, R.W., Basic Principles of Curriculum Development, University of Chicago press, 1950. pp. 42-53.

الفرصة له كي يتفاعل بمشاعره مع الآخرين ويتعرف على مشاعر الناس بالخبرة المباشرة أو بغير المباشرة (عن طريق سماع القصص مثلاً).

ولكي يتعلم الفرد تطبيق التعميم في حل المشكلات، يجب أن تتوفر لديه الفرص لمواجهة مشكلات، وتدريبه على تنمية التعميمات في حل تلك المشكلات. كما أنه إذا كانت مهارة تقويم المصادر والحقائق من بين الأهداف، فيحتاج التلاميذ تناول مصادر تختلف بعضها عن بعض في درجة الصدق بحيث يكون الاعتماد في تعلمهم على أنفسهم وليس بأعطاء مصادر صادقة لا تحتاج إلى أي نوع من الحكم والمقارنة.

فعن طريق ممارسة أنواع مختلفة من السلوك (عن طريق تخطيط خبرات تعلّمية) يكتسب أهدافاً متعددة. كما يمكن للفرد أن يتعلم بطريقة معينة يجد فيها فرصاً متزايدة لممارسة عدة وظائف عقلية نشطة مثل: تحليل المشكلات، الاستنباط والاستقراء، اكتشاف وتطبيق أفكار ومبادئ، ممارسة مهارات معينة، التعبير عن مشاعر واتجاهات، وهذه تكوّن الفرص المناسبة عند إتباع أسلوب حل المشكلات في التدريس والتعليم (سواء كان التعليم رسمياً أو غير رسمي).

إن عملية التعليم والتفكير ليست ظاهرتين مختلفتين بعضهما عن البعض الآخر بل أن حدوثها معاً أمر طبيعي لا يختلف فيها رأيان. ويمكن توظيف الخبرات التعلّمية التي فيها تحتوي على عمليات عقلية نشطة متنوعة عند تقديم المحتوى للتلميذ المتعلم[1]، أي بتقديم الخبرات التي تستثير التعميم بدلاً من إعطاء التلميذ وتلقينه التعميم، وممارسة التخطيط بدلاً من متابعة خطة سبق إعدادها، وممارسة طرق الاستنتاج بدلاً من تلقين الاستنتاج.

---

[1] Bruner, I.S. The Act of Discovery, Harvard Educational Rev 13 Winter 1961), p.p. 21-32, 155, 215, 880.

وقد صاغ برونر هذا العمل ووصفه بالتعلم الناشط الذى يعنى بالتعلم عن طريق الإكتشاف. ومن الطبيعى أن تتناسب الخبـرات التعليميـة مـع مستوى قدرات التلاميذ فى الاعتبار الأول عنـد تخطـيط أى خطـوة مـن خطوات تخطيط وتنظيم المنهج وتقديمها تحت ظروف مناسبة للتعلم. وكلمـا زاد عرض خبرات محسوسة ومباشرة كلما ساعد ذلك على إكتشاف قدرات التلميذ ومستواه ومواهبه.

تنظيم المحتوى Content Organization

سبق القول بأن بعض أصحاب نظريات المناهج يعتقدون بضـرورة صياغة المنهج بعبارات تعبر عن اهداف المدرسة أو النتائج المقصودة للتعلم. ويعتبر الآخرون بأن المنهج أكثر من كونه صياغات لأهداف. بل هى عملية اختيار محتوى الثقافة (التراث الثقافى لميادين المعرفة). ومحتوى الثقافة لـه نوعان من التنظيم: الأول التنظيم المنطقى وهو ما يعرف بتنظيم المواد التى تتضمن معلومات ومهارات معينة. والثانية هى المعرفة العلمية والتى تتميز عن الأولى بكونها لا تنظم أو تعامل منطقياً.

ويوجد بين النوعين جدل محتدم للتمييـز بـين المعرفـة المنظمـة والمعرفة العملية لتحديد دور المدرسة فى كل منهـا. ويعتقـد الـبعض أن المدرسة مهتمة بفروع المعرفة (أى بالمحتوى الثقافى) وليست مع المعرفـة العملية رغم أهمية الأخيرة لدى المهتمين بالتربية. وعمومـاً فـإن برنـامج المدرسة الابتدائية يتكون غالباً من معلومات عملية، وقليـل مـن المعرفـة النظرية، ثم تتدرج المعرفة النظرية باهتمام من المدرسـة الإعداديـة إلـى الثانوية حتى الجامعية والتى يشكل برنامج الدراسة فيهـا فـروع المعرفـة التخصصية.

أنماط التنظيم Organization Patterns

كانت معظم المناقشات من الناحية التاريخية والدائرة حول تخطيط المنهج عن طريق تنظيم محتوى الثقافة. وتحتوى كتب المناهج بعض الإشارات عن أنواع المناهج التى أكتسبت أسماءها من خصائص تخطيطه. فمثلاً كانت مناهج المواد المنفصلة، والمناهج المرتبطة، والمناهج ذات الميادين الواسعة ومنهج النشاط، ومنهج مشكلات الحياة، ومنهج مواقف الحياة الأكثر الحاحاً، والمنهج المحورى، ومنهج الخبرات، والمنهج المنبثق.. الخ. وعلى سبيل الافتراض تنادى كل من هذه المناهج بتنظيم مختلف عن الأخرى لمحتوى الثقافة. ويمكن القول بأن معظم هذه المناهج تميل إلى الذهاب بعيداً عن مدخل المواد المنفصلة لتقترب نحو بعض الأنماط التى يسهل للتلميذ تعلمها والمناقشات تدور حول التنظيم المنطقى مقابل التنظيم السيكولوجى للمواد الدراسية التى تشكل محتوى الثقافة. ويمثل التنظيم المنطقى نوعاً من التخطيط تلتزم فيه المناهج بأسس الترتيب المنطقى للمادة.

ويؤكد التنظيم السيكولوجى الألتزام بمساعدة التلاميذ على تعلم محتوى الثقافة تعلماً متكاملاً.

لقد بدأ تنظيم المنهج على أساس المواد الدراسية فى البداية، ثم تحول إلى تنظيم تفقد فيها المواد المنفصلة حدود انفصالها عن بعضها البعض واندماجها وارتباطها. فظهرت مناهج فنون اللغة، والدراسات الاجتماعية، ومواقف الحياة، وتخطيط مشكلات الحياة.

تنادى الصيحة الحديثة لتخطيط المناهج اليوم إلى الرجوع إلى تقرير التنظيم الخاص بكل مادة على حدة، وإلى برمجة كل مادة بعناية تبعاً لخصائصها وقوانينها وخصوصاً فى الرياضيات، والكيمياء، واللغة. غير أن التنظيم الكلى للمنهج يُحتم أن يحتوى على جميع محتوى الثقافة المنتقاه

المدرسة على شرط تضمين العلاقات بين أجزاء محتوى الثقافة ذاتها. ومن غير شك فإن التنظيم المدرسى له تأثير كبير على مظاهر تخطيط المـــنهج. فنظام المدرسة الابتدائية يتطلب تخطيط المنهج فيها تنظيماً للمواد بصـــورة مندمجة تناسب نمط التنظيم فى الفصل. أو التنظيم اللاصفى الذى لا يتطلـــب تعدد المدرسين فى تناولهم تربية الطفل الصغير. بينما يكون العكس مقبـــولاً فى المدرسة الثانوية. ومن المهم الإشارة إلى ضرورة التوفيق والتوازن بين التخطيط للمنهج والنظام التنظيمى لأى مدرسة.

الفصل الخامس

بناء النماذج

وتنظيم المنهج

الفصل الخامس

بناء النماذج وتنظيم المنهج

تعتبر بناء النماذج عملية تستخدم باستمرار فى التنظير. والنماذج هى قياسات متناظرة الوظيفة للنظرية. ويعتبر بناء نموذج ما طريقة لتمثيل ظاهرات معينة وعلاقاتها ولكنها فى الحقيقة ليست ظاهرات. فعلى سبيل المثال لا يمثل نموذج لسفينة عابرة المحيطات العابرة الأصلية التى تعبر المحيطات. تستخدم النماذج اجرائياً لتمثيل أحداث وتفاعلات أحداث بطريقة محكمة تسهّل فى شرح الحقائق أو الأحداث الغامضة وهكذا تعتبر النماذج أدوات مساعدة فى بناء النظرية.

ومن قبيل وضع كلمة نموذج بين قوسين اعتراضاً، يتعين علينا أن نذكر هنا كلمة نموذج بمعنى paradigm لأنه يبدو أن هناك قدراً كبيراً من عدم الدقة فيما يتعلق بمعناها. يوجد فارق أساسى بين النموذج بمعنى Paradigm والنموذج بمعنى Model فالنموذج بمعنى Paradigm هو اطار مشتق من مجاله الأصلى ومن ثم يستخدم فى مجال مختلف. بينما النموذج بمعنى Model يعتبر تمثيلاً لمجموعة محددة من الأحداث التى يطور حولها وعنها نظرية ما.

وبالنسبة لبناء النموذج كأداة فى التنظير، فهناك غرض أساسى لتطوير النماذج ضمّنه ريفيت Rivett عندما عرف النموذج بأنه مجموعة من العلاقات المنطقية سواء كانت نوعية أو كمية، تربط الملامح المناسبة للواقع الذى نهتم به، وإذا تم فهم النموذج بهذا المعنى فيصير النموذج أداة لمساعدة المنظّر فى تحديد الأحداث وتوضيح العلاقات بينما حدد Kaplan المعانى المختلفة التى يستخدم فيها مصطلح نموذج Model:

١- تتشكل [illegible] نظرية بصورة أكثر احكاماً بدلاً من أن تكون سمة للأساليب الأدبية، والأكاديمية، أو المعرفية الجدلية، وتقدم على درجة من الدقة الرياضية والصرامة المنطقية.

٢- والنموذج التحذيرى Semantical Model يعرض المفهوم لتنظير بعض المفاهيم الموجودة فى المادة.

٣- النموذج الطبيعى Physical Model نظام غير لغوى يناظر نظم اخرى سبق دراستها.

٤- النموذج الشكلى Formal Model، وهو نموذج لنظرية مقدمة كبناء من الرموز غير المفسرة.

٥- النموذج التفسيرى Interpretive Model، وهو يعطى تفسيراً لنظرية شكلية.

وقد أعطت برودبك Brodbeck استخدامين رئيسيين للمصطلح فمن ناحية يستخدم النموذج لنظريات عالية التأمل أو النظريات القياسية ومن ناحية أخرى يمكن استخدام مجموعة القوانين لنظرية ما كنموذج لأخرى وذلك عندما تكون قوانين النظريتين من نفس الشكل أو متماثلتين. وبالرغم من مختلف المسميات التى أعطيت لأشكال متعددة من النماذج، فإنها إما صور مطابقة لمجموعة من القوانين أو الأحداث أو أنها تمثل مجموعة القوانين أو الأحداث بشكل رمزى.

وضح أوكونور O'Connor[١] ذلك بقوله:

"وهكذا تعمل النماذج فى العلم فعل الاستعارات فى اللغة فهى ترشدنا بما تفترضه من نقاش عن طريق التناظر القياسى من تشابهات معلومة على تشابهات لم تكن معلومة وقد تعمل أيضاً كأدوات لذلك النوع

---

[١] In Beauchamp. Opcit

من التفسير الذى سيناقش ولكن فى حد ذاتها فهى ليست أكثر من مثير مفيد فى عملية التفسير"

وفى التنظير تؤدى النماذج عدة وظائف وضعها فاتو Fattu كمعطيات طرق للتمثيل، وقواعد الاستنباط، والتفسير، والتبصير. وتعتبر النماذج أدوات مفيدة يستخدمها المنظرون بشكل واسع ومع ذلك فالنموذج كنظام تصنيفى ليس بالنظرية. فالشخص الذى يطور نظرية لا يستطيع الاكتفاء بالنموذج إلا إذا اتخذه كوسيلة لهدف أو غاية. وتتم بعض الخطوات التالية لتنظيم المنهج:

١- تحليل المادة ومحتواها لأظهار تركيبها وبنائها، ثم الخروج بالمعرفة التى تبعث معرفة أخرى وجعل تلك المعرفة فى المرتبة الأولى.
٢- اختيار وانتقاء الطرق المستخدمة للبحاثة والعلماء فى العلوم الطبيعية والتاريخ والسياسة والاستفادة منها عند تخطيط المنهج وتدريسه.
٣- الاستفادة من الدراسة التحليلية لحياة الناس فى المجتمع، وإتخاذ إطاره لتخطيط المنهج لتضمين المواقف الملحة والاهتمام بها.
٤- بذل الجهد لإلحاق التلاميذ بالمدرسة بأسلوب وطرق على الأسس العملية الواقعية.

وضح Schwab[1] فى تحليل تخطيط المواد ثلاثة مجالات أساسة: مشكلة تنظيم المادة، التراكيب المادية للمادة الدراسية. والبناء التركيبى للمادة. وتعرف تنظيم المادة بتكيفها مع المواد الأخرى. ويفيد التوجيه تنظيم المناهج وتقدير أى المجالات المادية يمكن ربطها معاً، وما هى المجالات

[1] Schwab, J.J., "Problems, Topics, & Issues, Education & the Structure Knowledge", Rand McNally & Comp., Chicago, 1964, P.P. 4-43

التى تحتاج إيقاتها منفصلة. والتراكيب المادية للمادة تشير إلـى المعرفـة المستنتجة من المادة الدراسية وتفسر تراكيب المادة فى تخطيط المنهج على أنها أجزاء المحتوى المراد تعليمه للتلاميذ، أما التراكيب المتتابعـة للمـادة فتشير إلى أنواع القواعد لإيجاد برهان أو معرفة جديدة. وبذلك فإن الطرق التى يتخذها النابغون عن طريق تتبع طرق التوصل إلى المعرفـة وكيـف يضعون فروضهم، ويصلون إلى تعميمات، فهذه الطـرق تأخـذ الاهتمـام الحالى كجزء من محتوى المنهج.

وبالنسبة إلى تركيز الاهتمام حول الطفل المـتعلم، يكـون تنظـيم المنهج على أساس انتقاء الموضوعات من المواد وتنظيمها حلزونيـاً فـى سياقات الصعوبة حسب فئات العمر المختلفة، وقد أشار برونر Bruner [١] إلى فرض قائل بأن اى موضوع يمكن تعلمه تعلماً متقناً وبصورة معرفيـة لأى طفل فى أى مرحلة من النمو. واقترح منهجاً حلزونيـاً يتـدرج فـى الصعوبة من البسيط إلى المعقد.

وعند تنظيم المنهج، يقوم المخطط بإنتقاء محتوى الثقافة الذى يفى بمجموعة الغايات للتربية بالمدارس. فإذا ما عرف أن غايـات الانـدماج للمواد الدراسية بالمدرسة قد تحققت يصير هذا مطابقاً مع الغايات التربوية التى تنشدها المدرسة ذاتها. ومن الجانب الآخر إذ ما طلب تحقيق تخطـيط العلاقات بين مختلف المواد بعضها وبعض، أو بين الموضوعات بعضـها وبعض تطلب التخطيط تحقيق الترابط بين مضمون المحتوى.

أن طبيعة تعقد الغايات التربوية تجعل مهمة تنظيم وشكل محتـوى الثقافة صعباً. وتقسم الأغراض التربوية إلى أربعة اقسام: معرفية، تركيبية،

---

[١] Bruner, J.S., Opcit., P.23.

عاطفية، وتطبيقية وتتضمن الغايات المعرفية المفاهيم الأساسية للمعرفـــة، ومفتاح الأفكار، والتعميمات، والمبادئ، والقوانين.

ويحتوى القسم الثانى من الغايات انواع المعرفة لحل المشكلات فى المجالات المختلفة مثل: الملاحظة، التقسيم، الاستنتاج، التنبـؤ، وتتضـمن أيضاً المهارات الحر كنفسية للاتصال. وتحتوى الثالثة على نماء السـلوك العاطفى. وهذا هو ميدان القيم، والمعتقـدات، والعاطفـة، والاتجاهـات، والتقدير. وتتضمن الرابعة نماء القدرات لعمل تطبيقات التعلم وانتقال أثره لحل مشكلات الحياة الاجتماعية والشخصية، وخصوصاً عند تطبيقها علـى المشكلات التى تتطلب معرفة ومهارات.

لقد كثر الكلام حول معيار الشمولية فى التخطيط دون العمل علـى اتمامها أو تحقيقها. وجزئياً يرجع السبب إلى ان التنظيم التقليدى لمحتـوى الثقافة لا يُظهر بسهولة تلك العلاقات الكائنة بين الغايات والأهداف المحددة ومحتوى الثقافة. ويرجع السبب إلى أن بعض الغايات التربوية تصاغ فـى صورة أهداف سلوكية محددة مرغوبة. وعلى أى حال، إن تخطيط محتوى الثقافة بحيث يقود إلى تحقيق مختلف الغايات مهمة صعبة. والكـلام هنـا منتصب على محتوى الثقافة التى تشكل محتوى المواد الدراسية فى المنهج كله هذا الأمر يلزم ربطه وتكامله مع الاستراتيجيات التربوية التى يقوم بها المدرسون عند تدريسهم لأى جزء من أجزاء المحتوى والتى سمتها تابـا Taba بالخبرة التعلُمية Learning Experience.

ولقد أوضح رالف تايلور Ralph Tyler فى تنظيمه للمنهج بعدين: البعد الأول ويهتم بالمحتوى ويضم المفاهيم والمهارات. والبعد الثانى يهتم بالقيم كأهداف مضافة فى صياغة سلوكية وأشار عنـد تنظيمـه للمبـادئ الأساسية إستخدام الترتيب الزمنى، وتحليـل حيـاة التلاميـذ. وتعـرض

ستراتيمير Stratemayer وأخرون إلى نوع لتنظيم المنهج حسب مواقف الحياة الملحة وهى المواقف التى تظهر فى حياة الفرد بطرق مختلفة مبتدءاً من الطفولة إلى النضج. وحدد المجالات التى توجد فى مواقف الحياة "بالصحة" مثل القوى والقدرات العقلية والاختيارات الاخلاقية، والتعبيرات الجمالية والتقدير، وعلاقات الفرد مع الآخر وعضويته فى الجماعة، والعلاقات بين الفراد بعضهم وبعض، والظواهر الطبيعية، والمصادر التكنولوجية، والقوى والتراكيب الاجتماعية والاقتصادية، وفى اى مجال من المجالات يميز مواقف الحياة فيها. فمثلاً تحت المجال الرئيسى الخاص "بالقوى العقلية" تُضمن عروضاً شفوية، وتعبيراً بالكتابة عن الأفكار، واستخدام أشكال بيانية للتعبير عن الأفكار، واستخدام مصادر المواد لفهم الرموز والعلاقات، وحل المشكلات وتوفير الجهد والزمن.. الخ

وبلا شك فأن الأفراد يواجهون مثل تلك المواقف بأشكال متباينة مختلفة تبدأ من البسيط إلى المعقد حسب مستوى نموهم ونضجهم، ولهذا فإن المنهج فى تخطيطه يراعى ذلك.

وبمناقشة تنظيم المنهج لمواقف الحياة الملحة، ومقارنته بتنظيم المنهج على أساس المواد الدراسية المنفصلة، نجدها مختلفة تماماً. وبنفس الكلام يمكن قوله على المنهج المحورى، والميادين الواسعة، أو المشكلات الإجتماعية كموجهات أساسية.، وينتقل المدخل المركّز حول المواد من التنظيم المنطقى للمادة إلى الحاجات الإجتماعية والثقافية والذاتية المستقلة للتلاميذ كما فى منهج مواقف الحياة الملحّة ولذا فإن تنظيمها يكون موجهاً سيكلوجياً.

اقترح كل براودى Broudy وسميث Smith وبرنت Barnett نموذجاً آخر لتنظيم محتوى الثقافة. فهم يعتقدون بأن المدرسة الثانوية

مؤسسة تعطى وتزود الشباب بالتعليم والتربية العامة. وهم يرفضون مبـدأ التعليم النهائى أو التعليم الفنى كمسئولية من مسئوليات المدرسة الثانويـة. وفى إطار هذا الاعتقاد ينبثق مضمون أفكارهم فى تنظيم المنهج فيتضـمن المنهج حسب منطقهم عنصرين أساسيي: العنصـر الأول هـو المحتـوى المميز بالحقائق والمفاهيم الوصفية والقيمية، والمبادئ، والقوانين، وأنمـاط السلوك. أما العنصر الثانى فيتضمن أقسام التدريس منظمة تحت الدراسات الرمزية. العلوم الأساسية والدراسات الارتقائية ــ والدراسات الجماليـة ــ والمشكلات الطاحنة شكل (١١).

ويوجه نقد إلى هذا النموذج فى المدارس الثانويـة بأنـه يتضـمن مجموعة من البرامج الدراسية تختلف عن متطلبات المـواد المنتقـاة فـى المدارس الثانوية. ويوضح نموذج جـودلاد Goodlad وريشـتر Richter تخطيط المنهج على النحو الذى فيه تتبع الأغراض التربوية من القيم الثقافية المقبولة، وتترجم الأغراض التربوية إلى أغراض مصاغة صياغة سلوكية وتقود هذه نحو فرص تعليمية Learning Opportunities والتى يعرفهـا بوشامب Beachamp بأنه المواقف المنبعثة من خلال جـوهر البرنـامج التربوى أو المدرسة بغرض تحقيق نهايات ونتائج تربويـة معينـة مثـل البرامج الدراسية، القراءة والكتابة.. الخ.

ويمكن تمييز الأهداف التربوية العامة والفـرص التعليميـة فـى قسمين: الأول عنصر سلوكى والثانى عنصر مـادى، وتصـاغ الأهـداف التربوية المحددة من كل من الأهداف التربوية العامة والفـرص التعليميـة المختارة. وهذه تقود ببعديها إلى انتقاء المراكز التنظيمية Organization Centers. ويعرف المركز التنظيمى بأنه فرصة تعليمية محددة موضوعة لواحـد أو مجموعة من التلاميذ المعينين. ومن امثلة هذه الفرص التعليميـة الرحلـة،

المشكلات، المواضيع. ومن ثم ينقسم تخطيط المنهج إلى ثلاثة أقسام كالآتي:

١- وحيدة البعد للتخطيطات المادية.

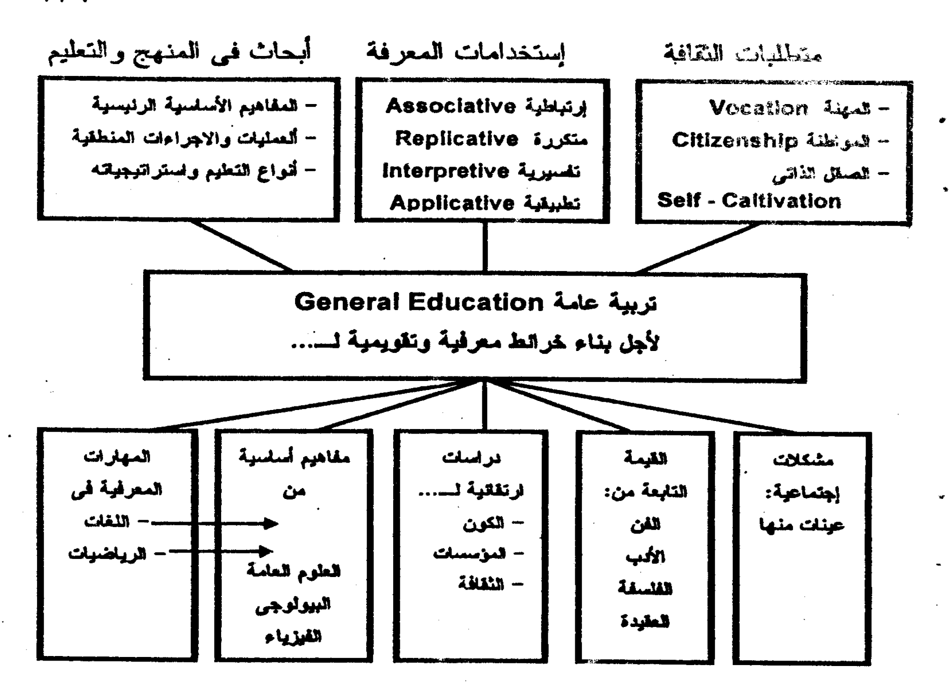
٢- تخطيطات سلوكية وحيدة البعد.

٣- تخطيطات ثنائية البعد.

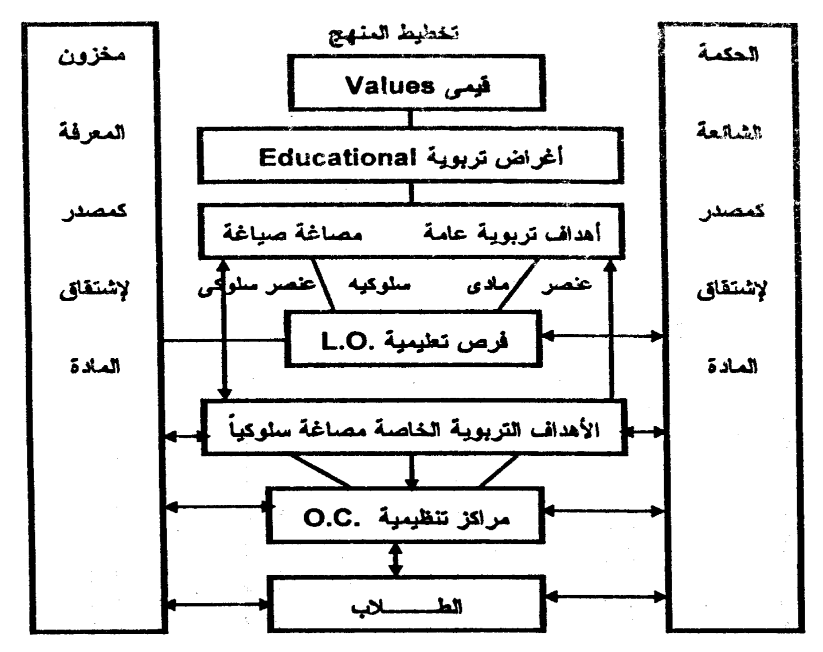
والأقسام المادية وحيدة البعد هي التي تشمل: المعلومات، الموضوعات، والمفاهيم والحقائق، والتعميمات. والأقسام السلوكية وحيدة البعد ترسو على انواع السلوك كالعمليات — والاتجاهات — والقيم. أما التخطيطات ثنائية البعد فتشمل االبعد المادى — والبعد السلوكى مع وجود علاقات أو تكامل بين الواحدة بالأخرى. جودلاد وريشتر شكل (١٢).

إن الإلتباس الحادث حول تخطيط المنهج يرجع إلى الاختلاف القائم حول تعريف تخطيط المنهج. فتخطيط المنهج حسب تعريفه بأنه مجموعة من نتائج التعليم المقصودة وهذا يختلف تماماً عن مفهوم تخطيط المنهج على أنه مجموعة من الخبرات التى يتمثلها التلميذ فى المدرسة كما يختلف تماماً عن مفهوم التخطيط للمنهج على انه مجموعة من الخبرات التى يتمثلها التلميذ فى المدرسة. كما يختلف الناس حول جعل المنهج وثيقة مكتوبة أم لا؟ وستصعب المشكلات إذا لم نقتنع بتلك الوثيقة ومظاهرها الممثلة فى محتوى المنهج. وتسهل فهم مظاهر الوثيقة والممثلة فى المحتوى إذا ما سلمنا بأن المنهج هو مجموعة من عبارات توضح نتائج تعلم متوقع، أو تهدف إلى تحقيق أهداف سلوكية.

وتحدد الأهداف أو النتائج من خلال إطار العمل بالمدرسة فى صورة موضوعات أو مواد مقدمة (أى بمحتوى الثقافة) والقضية الهامة تتحصر فيما إذا كان اختيار محتوى الثقافة سوف يتم على مستوى تخطيط المنهج، أو على مستوى تخطيط التدريس؟



شكل (١١) نموذج براودى وسميث لتخطيط المنهج



شكل (١٢) نموذج جودلاد وريشتر لتخطيط المنهج

والقضية الأخرى تكمن فى تضمين المواد الدراسية وكذلك الأنشطة التى يقوم بها التلميذ معاً؟ إن ذلك متوقف أساساً على التعريف إنها تظهر عندما يضم محور المنهج وتخطيطه استراتيجيات التدريس كجزء منها.

ويرى بوشامب Beachamp أن المنهج له ثلاثة خواص أو صفات هى:

١- أنه وثيقة مكتوبة.

٢- تحتوى الوثيقة على عبارات تحدد غايات المدرسة وغايات المخططين.

٣- مستوى الوثيقة على ثبت محتوى الثقافة ولها القــدرة علــى إدراك الغايات ويضيف إلى ذلك صفة رابعة هى: إن الوثيقة تستخدم كقــوة موجهة لتخطيط استراتيجيات التدريس والتعليم. وكذا التقويم أيضاً.

ومن المسلم به أنه عندما يذكر احتياجات المنهج، يجب استقبال هذه العبارة على انها وثيقة مكتوبة. ومن غير المحتمل لأى فرد أن يأخذها على محمل مغاير حتى تعكس التفكير فى تخطيط وتنظيم المــنهج ومــن هــذا المنطلق، يكون المنهج خطة مكتوبة تتبع تنظيم برنامج تعليمى مخصــص للمدرسة.

وعلى مستوى تخطيط المنهج، فى غضون تلك المسلمات — تظهر ضرورة صياغة عبارات الأغراض فى سياقات عامة، أما إعداد الأهــداف السلوكية المحددة فإنها تترك لمستوى تخطيط التدريس. ويشير بوشامب إلى نموذجه شكل (١٣) إلى تخصيص جزء كبير مــن المــنهج للمحتــوى، ويُضمَن فيه تنظيم محتوى الثقافة. وعبَّر عن محتوى الثقافة فــى ســياقات اللغات، الاتصال، والصحة، والتربية البدنية، الفنون التطبيقيــة، والفنــون الجميلة، علوم طبيعية، وعلوم اجتماعية، ورياضيات، ومشكلات معقدة. وقد يضع بدل منها الأقسام التالية التى أشار إليهــا فيــنكس Phenix وهــى: الرموز، التجريب، الجماليات، الاخلاقيات، أو تصنيف برودى — وســميث — برتتيب السابق وهى: دراسات رمزية، علوم ارتقائية، دراسات جماليــة — ومشكلات.

ومحتوى الثقافة يشكل المكونات المعرفية — العاطفية — والمهارية البحثية ووضعت هذه الصفات والخصائص لتكون مرتبطة بالغايات ولإنماء استراتيجيات التدريس.

وتمثل فى المستوى الأسفل للنموذج أربع مستويات خاصة بالتنظيم المدرسي ممثلة الصفوف الدراسية أو سنوات الدراسة فى المرحلة التعليمية. ويقوم مخططوا المناهج بتخطيط المنهج مراعين المدى أو الاتساع ــ والتتابع ــ والتنظيم الرأسى ــ والتنظيم الأفقى.

أضيف بعد يمثل مجموعة القوانين والقواعد او الظروف التى توضح كيفية إستخدام المنهج، وتعديله نتيجة الخبرة المستخدمة فى المنهج، وهذه القواعد هامة جد حتى يمكن الحرص على عدم التناقض فى المنهج أو اللبس عند تخطيطه كما أن نظام التقويم يحدد طرق تقويم المنهج حسب مقتضيات التخطيط.

ملامح المنهج كوثيقة مكتوبة

فى إطار كون المنهج وثيقة مكتوبة تصبح رؤية ملامح التصميم أو محتويات المنهج وترتيبها سهلة وواضحة. ويعتبر إحدى الملامح الشائعة المتضمنة فى ملامح تصميم المنهج تلك المعروفة بمحتوى الثقافة Culture Content وعادة يتم ترتيب هذه المحتويات المعبّرة عن المواد الدراسية بتسلسل معين عن طريق صفوف دراسية أو مستويات طبقاً لنوع التنظيم الإدارى للمدرسة.

وتأتى فى مقدمة تصميم المنهج تقرير عبارات لتحديد الأهداف العامة، والمحددة الخاصة، وتتروح هذه الأهداف عبارات عامة تشمل الغرض الكلى العام للمدرسة إلى عبارات محددة معرفية Cognitive، ووجدانية Affective، Psychomotor وتسعى المدرسة تحقيقها فى سلوك طلابها من خلال الجهود المبذولة بها. وقد يحتوى المنهج الواحد على تقرير أو تحديد معمم لأغراض التعليم فى جزء تمهيدى، وأهداف محددة فى جزء ثان يتم فيه وصف محتوى الثقافة. يذكر جونسون بأن

المنهج عبارة عن مجموعة من نواتج تعلم مقصود ـ كما يضيف عليها قواعد الانتقال من مجموعة النواتج المقصودة إلى الميدان التدريسى غير أنه (جونسون) يحيل مسالة اختيار وتنظيم محتوى الثقافة إلى أولئك الذين يخططون المنهج وبالرجوع إلى شكل (٥) نجد أن تقرير وصياغة بناء منهج وشروط الطريق وتطوير استراتيجيات التدريس بطريقة علمية سهلة. وتعتبر مرحلة التنفيذ هى التى تعبر عن التدريس وتتطلب تحدد مجموعة من القواعد لتنظيمها.

وبوصف محتويات وتنظيم المنهج وأهدافه والطريقة التى بموجبها تخطيط المنهج، يتطلب أيضاً تقرير طرق تعليمية وبناؤه وهذا التحديد له قيمة كبيرة توضح ملامح المنهج بصورة مبدئية وبهذا يصير نظام هندسة المنهج سهلاً ميسوراً. وليس من قبيل التكرار أن الاهتمام بصياغة تخطيط التقويم وكيفية قياس مدى تحقيق الأهداف العامة، والخاصة يمكن معرفة وتشخيص مواطن القوة والضعف فى استراتيجية التنفيذ حتى نصل إلى تقرير خطة التطوير.

المحتوى الثقافى فى المنهج Culture Contention Curriculum

يمكن تقسيم محتوى الثقافة إلى نوعين: النوع الأول هو محتوى الثقافة المنظمة بطريقة مرتبة لتشكيل التخصصات المعرفية Knowledge Disciplines وخصوصاً تلك التخصصات التى تكون فيها معرفة أو مهارة معينة ضرورية لبلوغ أخرى. كما أن التمييز بين المعرفة التخصصية والمعرفة العملية التطبيقية التى تتعلق بدور المدرسة ويعتقد البعض أن المدرسة يجب أن تخصص وتحدد اهتمامها بالمعرفية التخصصية الخاصة بالمواد الدراسية ولا تهتم بالمعرفة العملية بينما يرى آخرون أن للمعرفة العملية قيمة عظيمة. وعموماً بتعين على برنامج المدرسة الابتدائية الاهتمام ويخطط معظمه من المعرفة العملية، أما برنامج

المدرسة الثانوية تتخفف من المعرفة العملية ولكن فى التعليم الجامعى بحيث أن يخطط البرنامج فى كلياتها على اساس المعرفة التخصصية.

أنماط التنظيم Organization Patterns

ارتبط معظم الجدل حول تصميم المنهج من الناحية التاريخية بتنظيم محتوى الثقافة فى اطار المنهج. فكان تخطيط منهج المواد المنفصلة، والمنهج المترابط، ومنهج المجالات الواسعة، ومنهج النشاط، ومشكلات المنهج المعاصرة للحياة، ومنهج مواقف الحياة المستمرة، والمنهج المحورى، ومنهج الخبرة، ومنهج الطوارئ...

والمفروض ان كل من هذه الأنواع من المناهج يتطلب ترتيباً وتنظيماً مختلفاً لمحتوى الثقافة والواقع يقرر أن تخطيط المناهج وتصميمها قد ابتعد عن وتجاوز تصميم مناهج المواد الدراسية المنفصلة واتجه إلى تخطيط وتصميم مناهج تيسر تعليم وتعلم الدارسين.

وثار جدل جوهرى حول التنظيم المنطقى فى مقابل التنظيم السيكولوجى للمادة الدراسية أو المحتوى الثقافة. فإذا إدعى أنصار التنظيم المنطقى أن المواد الدراسية لها تنظيمها الداخلى، ويتعين على مخططى المنهج أن يقوموا بتصميمات للمنهج ترتكز على الترتيب المنطقى للمادة نادى آخرون بالتنظيم السيكولوجى للمادة فيؤكدون على تصميم المنهج بشكل معين يسهل علمية تعلم التلاميذ فيساعدهم على تكامل المحتوى الثقافى من كل المواد الدراسية لديهم عن طريق توفير وحدات متكاملة للعمل المدرسى.

وفى الستينات من القرن العشرين قام بعض المتخصصين فى تخطيط المناهج وتصميماتها بنشاط واظهرت بعضها بظهور منهج العلوم البيولوجية، وجماعة دراسة الرياضيات، ومشروع الدراسات الاجتماعية....

الخ وبمناقشة تلك النقلة فى استراتيجيات تخطيط المنهج يلاحظ أن الاتجـــاه الخاص بالفترة المبكرة فانتقل من تخطيط مواد متمركزة حول التخصـــص إلى تخطيط شامل يفقد فيها هوية المواد المنفصلة ويتجه إلى دمجهـــا فـــى صـــورة فنـــون اللغـــة Language Arts أو الدراســـات الاجتماعيـــة، أو التصميمات المحورة، او مواقف الحياة المستمرة ثم جاء عصر الابتكارات والمخترعات الحديثة الذى اتجه فيه تخطيط المناهج إلى العودة إلى السمات التنظيمية الخاصة بالتخصصات الفردية وإلى البرمجة الأكثر وعيـــاً لكـــل تخصص طبقاً لسماته وقواعده.

وتقدم فؤاد قلادة بورقة بحثية فى ندوة عام ١٩٩٢ عـــرض فيهـــا التطور التاريخى الذى مرت خلالها عمليـــة تخطـــيط وتصـــميم المـــنهج والعوامل الأساسية فى عملية التغير والتطوير للمنهج. وتتلخص هذه الرحلة التاريخية بدءً من الحقبة المبتكرة التى تسبق القرن التاســـع عشـــر والتـــى عاصرت الإمبراطوريات والاستعمار، ثم الحقبة الثانية التى بدأت من نهاية القرن ١٩ وحتى مشارف القرن العشرين، والحقبة الثالثة مـــن منتصـــف القرن العشرين وما بعده.

وافترض قلادة أنه توجد ثلاثة عوامل أساسية تلعب دورهـــا فـــى تخطيط واستراتيجيات تصميم المناهج:

العامل الأول: هو العامل السياسى. العامل الثانى: هو العامل الاقتصادى العامل الثالث: هو العامل المحدد للإطار الفكرى والبحثى السائدة فى كـــل حقبة.

١- الحقبة الأولى: من البداية وحتى نهاية القرن ١٩:

ويتصف العامل السياسى بأسلوب طبيعة الحكم التى ســـارت تلـــك العصور. فكان نظام الحكم مبنى على تقسيم الشعب إلى طبقة حكام، وطبقة محكومين أو عبيد أو موظفين لخدمة طبقة الحكام ثم جاء عصر الاستعمار

حيث كانت الكرة الرضية وشعوب بلادها تحت استعمار ثلاث دول كبرى هى: بريطانيا، وفرنسا، وأسبانيا وسياسة الاستعمار مبنية علـــى التقســيم والتجزئ (فرق تسد).

ولم تكن مصادفة أن العامل الاقتصادى فى تلك الحقبة التى سادت عقوداً من القرن التاسع عشر تبلور بظهور نظرية تقسيم العمــل لتــايلور Taylor حيث أهملت تلك النظرية الإنسان وقيمته فى الإنتاج. بنيــت هــذه النظرية على تقسيم كل عملية من عمليات الإنتاج إلى أجزاء واسندت كــل عملية صغيرة إلى عامل مدرب ليؤديها فى وقــت محــدد معيــارى وإذا تجاوزه تعرض للطرد من العمل ليستبدله صاحب العمل بــآخر مــدرب لا يضيّع الوقت فيخسر أموال. وصار العامل مثل قطع الغيــار فــى الآلــة، يستبدل كما تستبدل قطعة الآلة المستهلكة. فسَاد الفكر والبحث على التجزئ والتقسيم حتى ظهرت نظرية التدريب الشكلى للملكات التى دعت إلى تجزى المخ إلى مناطق، بحيث يسود كل منطقة عدد من الملكــات تختلــف عــن ملكات المنطقة الأخرى. ولكى تنمى ملكات كل منطقة، تحتاج إلى نوعيــة معينة من المعلومات فمثلاً المنطقة الخاصة بالفن، فإن ملكات الفن تحتــاج إلى معلومات من ميادين الفنون والموسيقى، والرسم، والأدب، والشــعر... الخ أما منطقة الرياضيات فتحتــاج إلــى علــم الحســاب والرياضــيات، والاقتصاد... الخ. وهكذا فى كل منطقة من منــاطق المــخ فلهــا نوعيــة متخصصة من المواد الدراسية تختلف عن المنــاطق المجــاورة. ونــادت نظرية التدريب الشكلى بضرورة منح كميات كبيرة من كل مادة، وبطريقة صعبة معقدة حتى تقوى الملكة؛ مثلها مثل العضلات فى الجسم فلابد مــن تقويتها عن طريق التحميل الصعب وبكميات كبيرة. واحتاجت كل ملكة من الملكات مواد دراسية منفصلة وغير مرتبطة بمواد الملكة الأخرى فظهــر تبعاً لذلك منهج المواد الدراسية المنفصلة.

٢ - الحقبة الثانية: من بداية القرن العشرين حتى منتصفه

بخصوص الإطار السياسي: بدأ ظهور قادة وطنيين في المستعمرات ينادون بالتحرير وجلاء المستعمرين من أرضهم فنادوا بالوحدة وعدم الانقسام وبالترابط والتكامل والاتحاد ثم سقطت نظرية تقسيم العمل وأدت إلى تعطيل الإنتاج وتعرّض أصحاب العمل إلى الخسائر الفادحة باهمالهم الإنسان الذى هو محور عوامل الإنتاج وجوهرها.

فظهرت نظرية اقتصادية أطلق عليها النظرية الإنسانية التي نادت بتوفير الحاجات الإنسانية الأساسية، والنفسية، والاجتماعية، والاعتراف بالإنسان وهويته، فينعكس طاقة الإنسان إلى تفعيل العمل وبلوغ المعدلات المخططة لزيادة الإنتاج. فبنيت المساكن العمالية ومدنهم مزودة بالخدمات المختلفة وأماكن الترفيه والترويح لعائلاتهم. ومن ثم اهتم العامل الاقتصادى في هذه الحقبة بجوهر عوامل الإنتاج وهو الإنسان وبالنسبة للإطار الفكرى والبحثي: سقطت نظرية تقسيم المخ إلى مناطق وملكات... ومن ثم سقطت نظرية التدريب الشكلي للملكات.. وحلّت محلها نظرية الجشتالط التي تنادى بأن تعلم الكل أيسر من تعلم الجزء وأن الإدراك يدرك الأشياء الكلية أولاً ثم يركز على الأجزاء بعد ذلك.

وتغير تخطيط المنهج عما كان في الماضي — حيث ظهر فلاسفة وتربويون ينادون بأخطاء مناهج المواد الدراسية المنفصلة والتخطيط المتمركز حول المادة الدراسية والانتقال إلى المناهج الحديثة نحو المنهج المندمج والمترابط والمتكامل... الخ.

٣— الحقبة الثالثة: من منتصف القرن العشرين وحتى الآن اتصفت هذه الحقبة بتقدم العلوم الطبيعية وخصوصاً العلوم والرياضيات.. وأدى هذا التقدم إلى ظهور علوم تكنولوجية متقدمة متمثلة باستخدام الذرة والطاقة النووية والصواريخ والأقمار الصناعية.. وبرامج الكمبيوتر عالية

الطاقات التكنولوجية ومن ثـم تسـابقت الـدول فـى الاختراعـات، والتكنولوجيا فى الحرب والسلم. وعملت كل دولـة لاجتـذاب الـدول الأخرى... من العالم الثالث إلى عرينها باغراءات فى القروض والتقيد بنوعية التكنولوجيا المنتجة.. ولم تسدد القروض وفوائدها... ومـن ثـم صار العامل السياسى متمثلاً بالاستعمار التكنولوجى واحتلال مقـدرات الدول المدينة فى التخطيط الاقتصادى، والتعليم .. الخ.

أما العامل الاقتصادى فصـار اقتصـاداً مبنـى علـى الأسـس والإمكانيات التكنولوجية بمختلف صورها واصبح الاطار الفكرى والبحثى يسوده نظريات مبنية على التقدم العلمى والتكنولوجى... وعائد هذا تخطيط مناهج تساير تكنولوجيا العصر.

وللتنظيم الدراسى والمدرسى تأثير كبير أيضاً على ملامح وسمات تصميم المنهج فمثلاً صار دمج المواد الدراسية فى المدارس الابتدائية فـى صورة نمط التنظيم المعروف بالفصل الدراسى الذى يتصـف بـالاحتواء الذاتى Self-Contained أو التنظيم غيد المتدرج وهذا أبسط من الحـديث عن المنهج فى تنظيم المدارس الثانوية ذات المعلم المتعـدد فـى الأقسـام المختلفة وهذا يختلف عن ملامح التدريس بـالفريق Team Teaching أو الوحدات غير المتدرجة Non graded Units ومن ثم لابد من معرفـة أى نوع من المناهج يراد تطبيقه وتنفيذه قبل تحديد نمط التنظيم للمدرسة. لـن هناك مبدا فى تصميم المناهج وتخطيطها مـؤداة أن التصـميم والخطـة التنظيمية لأى مدرسة يجب أن يكونا فى حالة اتفاق وانسجام.

المحتوى فى مقابل العملية Content Versus Process

ثار جدال منذ عقود مضت حول: هل ينبغى على المعلمين توجيــه اهتمامهم تماماً بالمحتوى ىالذى يتعلمه التلاميذ، أم يصير اهتمامهم قاصراً على عمليات تعليم التلميذ؟

إن هذا الجدال العارم كان نتيجة انتقال التركيز من المحتوى المراد تعلمه إلى عمليات التعلم الذى ساد أثناء الثلاثينيات والستينيات من القــرن العشرين وفى السنوات الأخيرة منه وحقيقة الأمر لا يوجد هنــاك موقــف يجعل مخطط المنهج يختار بين هذا وذاك.

وأشارت سيسل باركر Cecil Parker ولــويس روبــين Lewis Rubin عام ١٩٦٦ بأن العملية يجب تفسيرها على انها محتوى فى عملية تصميم المنهج حلاً لهذا الجدال القائم ويستشهدان بأربع مهام لصانع المنهج وهى كما يلى:

١- اعادة تنظيم المادة لإلقاء الضوء على التركيب الأساسى للمادة حتى يتضح من هذا التنظيم المعرفة الشاملة التى تؤدى إلى معرفة اخرى.
٢- التعرف على العمليات الهامة الخاصة بكــل تخصــص مــن كــل متخصص فى المادة حتى يمكن استخدام هذه العمليات فى التدريس.
٣- الانتفاع بالشواهد المتجمعة من تحليل سلوك الأفراد عندما يواجهون مواقف تتطلب حلولاً فى استخدامها لإعادة ترتيب المنهج.
٤- بذل الجهد لتدريب الطفل والتلميذ الدارس على نقل هذا التدريب فى مواقف معينة وتطبيقها فى مواقف اخرى.

ويؤكد باركر وروبين على ان طرق عمل المشاركين العقلية فــى مواد التخصصات (أى المعلمين) هى بمثابة جزء من محتوى الثقافة المراد تحديده فى المنهج مثل التعميمات، أو المعلومات الخاصة بالحقائق.

التخصصات وتراكيبها Disciplines and their Structures

تعتبر عملية تحديد طبيعة التخصصات وتراكيبها، وتحديد مضامينها فى المنهج مهمة أخرى للمنظّر وهو يقوم بالبحث عن تفسيرات لتنظيم المحتوى لكل مادة دراسية.

يعتبر التخصص بوجه عام فرع من فروع المعرفة ومنظم بحيث يسهل تدريسه وتطويره بعد ذلك، كما أن كل تخصص يتكون من سلسلة متصلة من المفاهيم والمبادئ العلمية التى تمثل التخصص كما أنه (التخصص) يمثل محتوى الثقافة أو المعرفة المنظمة التى احدثها أولئك الذين عملوا فى التخصص. وللتخصص طرق مميزة للسلوك من أجل حل المشكلات.

الشكل والتنظيم From and Arrangement

من الضرورى اعتبار الشكل والأعداد المحتوى الثقافة فى ضوء خطة موضوعة تتولى كل المواد وتتناسب الموضوعات الفرعية على اختلافها مع التنظيم الرأسى للمدرسة وبذلك يكون تصميم المنهج متفقاً فى الشكل والتنظيم. غير ان العلاقات المتداخلة بين المواد المختارة لا تكون فى موضع الاهتمام ولكن هل يكون التصميم للمنهج بما يتضمنه اختيار عناصر المحتوى بحيث تحقق الأهداف الموضوعة للتعليم بالمدرسة أم أن عناصر المحتوى تحقق الأهداف التربوية: المعرفية، والوجدانية، البنائية Syntactical، والتطبيقية Applicative فتضم الأهداف المعرفية Cognitive المفاهيم الأساسية للمعرفة، والأفكار الرئيسية، والتعميمات، والمبادئ والقوانين.

أما الوجدانية Affective فتتضمن العمليات المؤدية إلـــى تطـــوير السلوكيات الوجدانية باستدخال القيم، والمعتقدات المقبولـــة، والانفعـــالات السليمة، والاتجاهات الصحيحة الإيجابية، والتقدير المرغوب.

ويقصد بالأهداف البنائية Syntactical تلك التى تتضـــمن طـــرق الاستفسار لحل المشكلات فى مجال المعرفة المنظمـــة مثـــل: الملاحظـــة، والتصنيف، والتوقع والتنبؤ، والتخمين المبنى على اسس علمية.. الخ كمـــا تتضمن أيضاً المهارات

وتتضمن الأهداف التطبيقية Applicative تنمية القدرات الخاصـــة بالتطبيق لحل المشكلات المتنوعة فىالحياة بتزظيفغ ما استفاده الدارس من المعرفة والمهارات التى تنميتها من خلال التعليم والـــتعلم والمفـــروض أن يخدم المنهج ويحقق هذه الأهداف ومتضمناتها غير أن التنظـــيم التقليـــدى للمحتوى الثقافى لم يستطع الوفاء بها سواء كان كلياً أو جزئياً ولهذا ينبغى أن تكون مناقشة الأهداف التربوية تأخذ مسارها ليتضح شـــكل الأهـــداف السلوكية المحددة.

يتسم شكل المنهج المرتبط بتنظيم محتوى الثقافة بالارتباط الوثيـــق بالاستراتيجيات التدريسية من خلال التدريس وتنفيذ مخطط المنهج فى كل تخصص من التخصصات.

اهتم رالف تايلر Ralph Tyler بتنظيم المنهج، فـــأبرز عناصـــر منظمة للمفاهيم، والمهارات والقيم... الخ التى يتضمنها المنهج وصـــاغها بحيث أخذت صورة الأهـــداف الســـلوكية موضـــوع مـــن موضـــوعات المحتوى... وتتطلب المبادئ التنظيمية ترتيباً زمنياً متسلســـلاً، والاهتمـــام بالمجال التطبيقى للأفكار واتساع تطبيق المعرفة.

واهتم فلورنس ستراتيمر Florence Stratemyer بمواقف الحيـاة العامة المتكررة الحدوث فتلك المواقف التى تتكرر فى حياة الفرد بطـرق عديدة ومختلفة وممتدة من الطفولة إلى حياة الرشد والنضج فى المجـالات الرئيسية الصحة، والقوة العقلية، والاختيارات الحلقية والتعبيـر الجمـالى والتذوق، والعلاقات الشخصية، والعضوية فى جماعـة مـن الجماعـات، والعلاقات داخل الجماعة، والظواهر الطبيعيـة، والمصـادر التكنولوجيـة والبناءات الاقتصادية الاجتماعية والسياسية. وفى مضـمون كـل مجـال رئيسى من تلك المجالات، توضح الموقف الحياتية المحددة فمثلاً فى مجال القـوة العقليـة Intellectual Power، ضـمن سـتراتيمر Stratemeyer العروض الشفوية، والتعبيرات الفكرية تعبيرات،واستخدام أشـكال بيانيـة للتعبير عن الفكار والآراء، واستخدام مراجعة ومصادر المـواد التعليميـة واستخدام علاقات ورموز مستوعبة، والتوازن بين الطاقة والزمن، وحلول لمشكلات عملية متكررة الحدوث فى الحياة.

يواجه الفرد مواقف مشابهة لتلك المواقف السابقة ولكـن بفـروق فردية تختلف فى الصعوبة والتعقد باختلاف الأفراد، وعلى حسب مسـتوى النمو والنضوج، ولهذا يجب أن يأخذ تصميم المنهج حسب حـدوثها عـن طريق تحليل المواقف الحياتية التى تصادف الفرد من الطفولة حتى مرحلة الرشد رغم حدوث تلك المواقف حيب الفروق الفردية من حيث الصـعوبة والتعقيد لكل فرد من الأفراد حسب مستوى مرحلة نموه.

ولسوف يدرك القارئ أنه توجد ثمة اختلافات جذرية بين تصـميم المنهج حسب المواقف الحياتية الملحّة Persistent المتكررة وبين تصـميم المنهج المبنى على استخدام المواد التخصصية وبناءاتهـا كنقطـة تحـرك أساسية وبالمثل يمكن القول فى المنهج المحورى، ومنهج الميادين الواسعة، والمشكلات الاجتماعية كتوجيه رئيسى.

وفى مدخل المنهج المتمركز حول المادة الدراسية فينبع تصميمه متدرجاً من التنظيم المنطقى باختيار الأجزاء من المواد المنظمة بطبيعتها تنظيماً منطقياً بينما ينبع التنظيم فى منهج مواقف الحياة الملحة من ادراك الحاجات الاجتماعية والثقافية والشخصية الفردية لتلاميذ المدارس. وبهذا المعنى فهى سيكولوجية التوجه. وهناك افتراض آخر للشكل والترتيب لمحتوى الثقافة قدمه براودى Broudy وسميث Smith وبيرنت Burnett الذين يعتقدون بأن المدرسة الثانوية ينبغى ان تكون مؤسسة لتقديم التعليم العام للناشئة ويعارضون فكرة التعليم النهائى، أو الفنى كمسئولية للمدرسة الثانوية.

وفى منظور براودى، وسميث، وبيرنيت فإن المنهج يتكون أساساً من عنصرين: أحدهما هو المحتوى الذى ينقسم إلى حقائق، ومفاهيم وصفية قيمية، ومبادئ ومعايير وقوانين: أما العنصر الثانى فيتكون من فئات تدريسية منظمة تحت دراسات رمزية، وعلوم أساسية، دراسات تطورية، ودراسات جمالية، ومشكلات أخلاقية شكل (١١) وبالتأكيد فإن هذا التصميم مختلف اختلافاً جذرياً عن النظام العام المعتاد للمناهج الاختيارية والاجبارية والتقليدية بالنسبة لمدارسنا الثانوية.

وفى عام ١٩٦٦ اقترح كل من جودلاد Goodlad، ريختر Richter شكل (١٢) نظاماً مفاهيمياً للتعامل مع مشكلات المنهج والتدريس مهتمان اهتماماً رئيسياً بوضع منطق يتعامل فى ضوئه مشكلات المنهج، يستطيع افرد استخلاص الخصائص التى يمكن عرضها فى تصميم المنهج ومن الشكل عظّم منطق جودلاد، وريختر المتضمنات الخاصة بتصميم المنهج تنبع وتشتق الغايات والأهداف التربوية من قيم الثقافة المقبولة وتترجم الأهداف التربوية إلى اغراض تربوية مصاغة صياغة سلوكية وتؤدى تلك الصياغة السلوكية للأغراض التربوية إلى فرص تعليمية (L.O)

Learning Opportunity فى صورة خلق موقــف مـــن خـــلال محتـــوى البرنامج التربوية او المؤسسة بهدف الحصول على عائدات تربوية وتعتبر مقررات القراءة والكتابة أمثلة للفرص التعليمية وتوضح الأخداف التربوية والفرص التعليمية فى قسمين: أحدهما يمثل العنصر الســلوكى، والآخـــر عنصر المادة التعليمية ومن الفرص التعليمية والأهداف التربويـــة العامـــة المختارة تصاغ أهداف تربوية أكثر مصاغة صياغة سلوكية وهذه بدورها تؤدى إلى اختيار المركز المنتظمة Organizing Centers (O.C) ويعرف المركز المنظم بالفرصة التعليمية المعينة المقامة للطلاب الموهوبين للطالب ومن امثلة المراكز المنظمة الرحلات الميدانيـــة، والمشـــكلات، والقضـــايا والموضوعات.

نموذج بوشامب

للمنهج ثلاث خواص على الأقل هى كما يلى:

١- المنهج وثيقة مكتوبة.

٢- تحتوى على عبارات تحدد أهداف المدرسة التى يصمم المنهج

٣- تحتوى على مجموعة من محتوى الثقافة التى لها القدرة مبدئياً على إدراك الأهداف.

ويضاف لها:

٤- تستخدم الوثيقة كقوة مرجعية لتخططي الاستراتيجيات التدريســية وخطة التقويم.

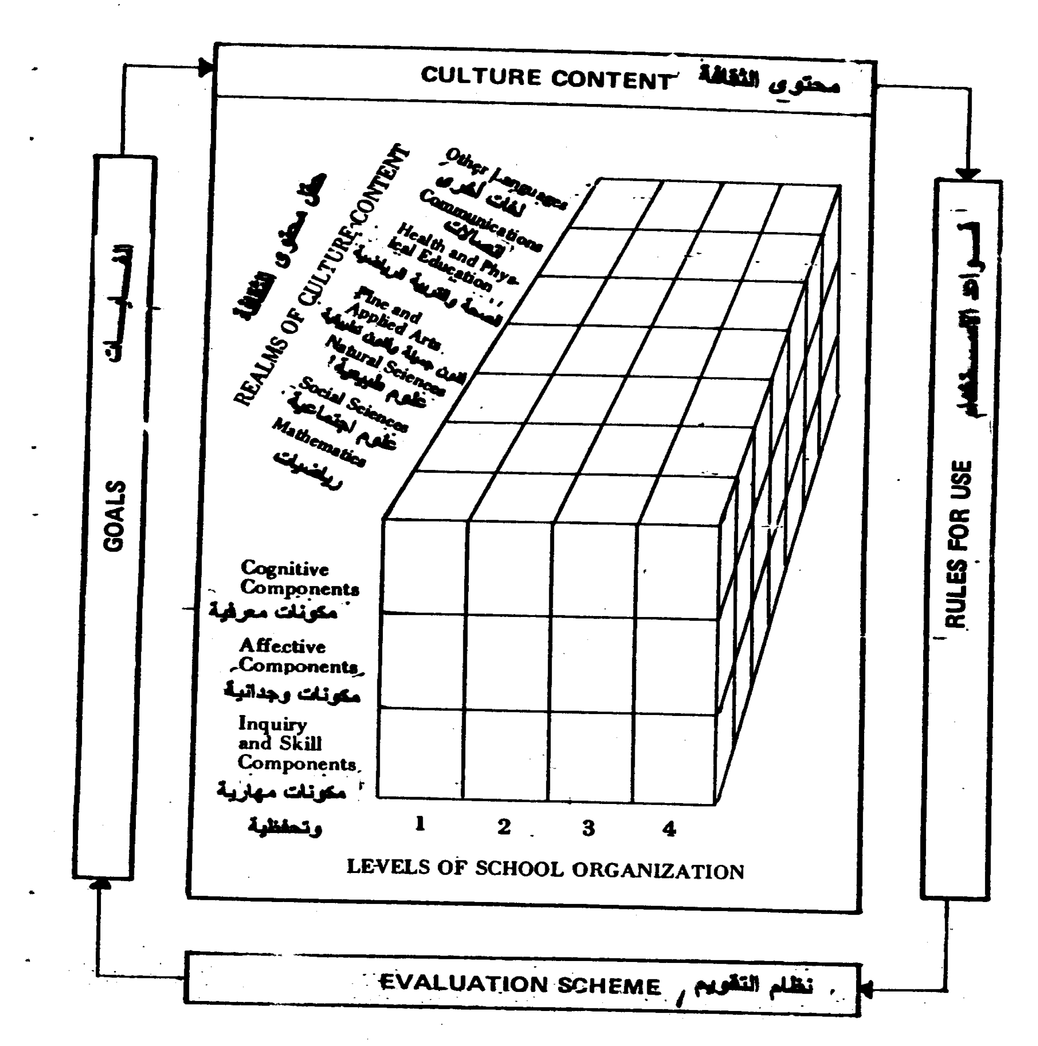
هذه الوثيقة تعكس فكرة المنهج على ان لـــه خصـــائص منظمـــة ومرتبة ومن ثم يكون تعريف المنهج من وجهة نظر بوشامب بأنه خطـــة مكتوبة depicting يمثل فيه اتساع وتنظيم البرنامج التربـــوى الموضـــوع للمدرسة. شكل (١٥) وعلى مستوى تخطـــيط المـــنهج فـــى اطـــار تلـــك المسلمات، ينبغى صياغة عبارات الأغراض فى سياقات عامة ويترك أعداد

الأهداف السلوكية المحددة على مستوى تخطيط التـدريس ويظهـر فـى النموذج جزء كبير من المنهج يشغله المحتوى ويضمن فيه بتنظيم محتوى الثقافة (من المواد الدراسية) وتعرف محتوى الثقافة فى مصطلحات: اللغة، الاتصالات، والصحة والتربية الرياضية، الفنون الجميلة والتطبيقية، العلوم الطبيعية، العلوم الاجتماعية الرياضيات، والمشـكلات المعتمـدة وتسـمى بالمكونات المعرفية Cognitive Components

وضع فينكس Phenix بدلاً من هذه المواد المشكلة محتوى الثقافـة الرموز، والتجريب، والجماليات، والأخلاقيات. كما يمكن وضع ما أشـار إليه تصنيف براودى، وسميث، وبرديت والممثلة فى الدراسات الرمزيـة، والعلومَ الإرتقائية، والدراسات الجماليا، ومشكلات أخرى. وتشكل محتوى الثقافة مكونات معرفية، ووجدانية، ومهارية بحثية. كأهداف تربوية لإنماء استراتيجيات التدريس.

وتوجد على المستوى الأسفل لنموذج "بوشامب" أربـع مسـتويات خاصة بالتنظيم المدرسى يمثله الصفوف الدراسية أو سنوات الدراسة فـى المرحلة التعليمية. ويقوم مخططو المناهج مـراعين المـدى أو الاتسـاع Scope، والتتابع، والتنظيم الرأسى، والتنظيم الأفقى للمواد الدراسية عنـد تخطيطهم للمنهج.

ويمثل بعد مجموعة القوانين والقواعد أو الظروف التـى توضـح كيفية استخدام المنهج، وتفضيله بسبب الخبرة المستخدمة. وهـذه القواعـد هامة تحافظ على تجنب التناقض ــ الذى بدونها ــ تظهر فى المنهج.



شكل (١٣) نموذج بوشامب لتخطيط المنهج

محاولات جادة لوحدة المنهج

من الضرورى إيجاد ربط للمواد الدراسية المنفصلة عـن طريـق إيجاد العلاقات بين المواد بعضها وبعض. كما فى منهج الميادين الواسـعة مثلاً (ضم مواد الجغرافيا والتاريخ فى مواد اجتماعية، أو ضـم القواعـد والنحو والإنشاء والآداب فى مواد اللغات، أو إرتباط الرياضيات والعلوم.. الخ) ولا يكون هدف تكامل المواد الدراسية هى ضم أو ربط بعضها ببعض فقط بل يجب أن يكون الهدف هو إنماء أنماط ثابتة من التفكير من خـلال المواد الدراسية بالتأكيد على المفاهيم الواسعة التى تشترك فيها وتشيع بين المواد الدراسية المتخصصة المتعددة. ومن خلال هذا الربط يمكن للتلميـذ إدراك الإطار العام الذى يمكن استخدام تلك المفاهيم وقواعدها.

عمليات الربط المنطقى والسيكولوجى عند تنظيم المحتوى

من الضرورى أن يحافظ المنهج على منطقيـة المـادة الدراسـية وتتابعها وكذلك التتابع السيكلوجى محاولات كثيرة ومناقشات عديدة، ومـن المهم عدم الفصل بين منطقية المادة الدراسية وبين تتابع الخبرات التعليمية.

وتوجد عدة طرق للتابع المادة الدراسية تتابعاً منطقياً. ففـى مـادة التاريخ مثلاً يتبع التنظيم الزمنى المنطقى فى عرض محتـوى المـادة. أو تنظيم الأحداث عن طريق إتباع قاعدة ربط الأحداث التى تظهر فى نفـس الوقت. ويمكن تنظيم الجغرافيا إلى مناطق ومساحات. ودراسـتها دراسـة مقارنة على أساس مقارنةُ مناخ كل منطقة أو مساحة، والمصادر الطبيعية للثروة... الخ. أما فى مادة العلوم فيمكن دراسة الفيزياء عن طريق تقسـيم الظواهر والقوانين المتعلقـة بـالظواهر المدروسـة، أو باتبـاع التقسـيم الموفولوجى كما هو الحال فى النبات.

لا يقابل التنظيم المنطقى نقاشاً أو [illegible] التنظيم السيكولوجى أو طبيعة التعلم والتدريس. [illegible] المناهج التقليدية قد هُيئت لعرضها على أنها [illegible] العرض يتبع عادة تتابع الأفكار والحقائق [illegible] أولاً ثم أنمائها بعد ذلك. إن التفكير الاستقرائى [illegible] معينة ليخرج من هذه الدراسة بالأفكار العامة [illegible] الطرق لهذا الغرض.

ويمكن تقسيم المحتوى إلى عنصرين [illegible] يشتمل الموضوعات المراد دراستها، والعنصر [illegible] والأشياء المراد دراستها فى تلك الموضوعات [illegible] يمكن إيجاد نوع من التنظيم. فعند دراسة [illegible] العنصر الرئيسى للمحتوى الخاص بتلك [illegible] كما فى جدول (٣).

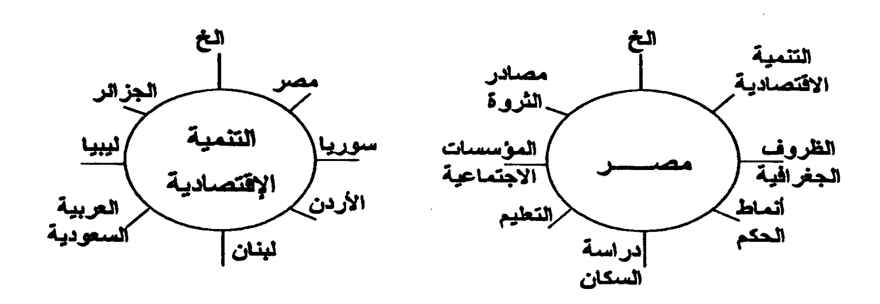
جدول (٣) تنظيم المحتوى حسب الموضوعات [illegible]

[illegible]	بلدان الوطن العربى المراد دراستها
[illegible]	مصر
[illegible]	سوريا
[illegible]	العربية السعودية
[illegible]	الأردن
[illegible]	لبنان
[illegible]	الجزائر
[illegible]	ليبيا
[illegible]	... الخ

ويمكن استخدام البلدان كمراكز ومحاور لتنظيم الدراسة. وتدرس مختلف أوجه الحياة أو مجموعة منها لكل بلد، أو يمكن استخدام أوجه الحياة ومناشطها كمراكز ومحاور للتنظيم، ثم يختبر الاختلافات بينها او مقارنتها فى البلدان كمجموعة أو أخذ عينة منها. شكل (١٤) يوضح الطريقتين المتبعة فى تنظيم المحتوى. ويعتبر كلا النمطين من التنظيم عقلانياً ومنطقياً. ويتوقف اختيار أى النمطين على عدة اعتبارات منها:

١- ما هى العلاقة أو العلاقات الفعالة التى يتطلب تدعيمها بنوع من التنظيم؟

٢- ما هى العلاقة أو العلاقات التى يصعب تعلمها إذا لم يدعمها نوع من التنظيم؟ التنظيم الأول فى شكل (١٤) يحتاج إلى معرفة تفاصيل كل بلد. أما التنظيم الثانى فتستدعى الدراسة مقارنة طريقة الحياة وواقعها فى كل بلد من البلدان فى الوطن العربى شكل (١٤).



شكل (١٤) تنظيم المحتوى حسب التفاصيل وحسب المقارنة

٣- أى الأنماط التنظيمية التى تحقق عمقاً كبيراً فى فهم الوطن العربى وأى طرق التنظيم التى تحقق سرعة وعمق وفهم تلك المفاهيم العامة مثل: دور عامل مصادر الثروة فى الحياة الاقتصادية، العلاقة بين أنماط الحكم على مر العصور، علاقة مستويات المعيشة بمستوى التعليم والتقدم التكنولوجى.. الخ؟ وبمعنى آخر تقرر أهداف الدراسة طبيعة الإختيار. فإذا كان نماء المفاهيم العامة عن الوطن العربى مهمة، يكون النمط الثانى من التنظيم هو المتبع، أما إذا كان المهم هو إنماء صورة واضحة عن كل بلد من البلدان هو المهم فيكون النمط الأول من التنظيم هو المتبع.

وعند مناقشة كلا التنظيمين من الناحية العملية والممارسة العملية والممارسة الواقعية يلاحظ أن دراسة كل بلد على حدة قد تكون غير مجدية. ويؤدى ذلك إلى تجزئ المعرفة. ومن الصعب إنماء المفاهيم الهامة كما وأن المحتوى قد يكون مكرراً ويمثل عبئاً ثقيلاً على الذاكرة وبالعكس فإن اختيار دراسة الأنماط المتناقضة الخاصة بطرق الحياة تجنب التكرار والحشو وتقسم المحتوى إلى وحدات دراسية أقل، وتسمح بإنماء الأفكار الأساسية وتنظيم تفاصيل مختارة حول تلك الأفكار. وتنظيم الخبرات التعلمية تنظيماً ممتابعاً فإن ذلك يحقق استمرارية وتراكم المعرفة. كما يحقق التنظيم السيكولوجى التعلم الذاتى للفرد.

بلورة الاهتمام فى التنظيم:

تسعى عملية تنظيم المنهج معرفة بؤرة الاهتمام التى يجب أن توجه إليها عملية التعليم، سواء نظم المنهج حسب المواد الدراسية، أو حسب الموضوعات، أو حسب الوحدات الدراسية، وبمعرفة مركز أو بؤرة الاهتمام يمكن فى ضوئها إتباع أبعاد المنهج وتقرير العلاقات بين الحقائق والأفكار وإظهارها. فمثلاً عند عرض محتوى المنهج عرضاً عادياً كما هو

متبع فى المناهج الحالية، تأخذ دراسة بعض الموضوعات الوصفية (مثـل دراسة بلد من البلدان مثلاً، أو دراسة الدستور، أو دراسة النباتات... الـخ) فى المنهج للدراسة دون تلميح عما يجب الاهتمام بدراسته. ويترتب علـى ذلك عدم قدرة الفرد على إدراك المهم من غير المهم فى الدراسـة، ففـى مقرر الجغرافيا أو التاريخ مثلاً عند دراسة أى بلد يـتم دراسـة العـادات والتقاليد، نظام الحكـم، وطريقـة حيـاة الأسـرة، ونموهـا الاقتصـادى والاجتماعى والتكنولوجى.

وتبدو كل هذه الموضوعات مهمة، وكثيراً ما يتساءل التلميذ عـن أهمية ما يقومون بدراسته وهلى تتفوق أهمية دراسة موضوع على آخـر. وللوصول إلى إجابات شافية يجب تحديد بؤرة الاهتمام التى مـن أجلهـا ولأجلها تهدف دراسة مقرر أو دراسة موضوع أو وحدة دراسـية معينـة. فإذا عرف مثلاً محور الأرتكاز فى الأهمية هو: وجود البترول مثلاً، يصبح أمر تركيز الدراسة موجهاً نحو إبراز الشئ المهم والمتميز. وبذلك يصـير المنهج خالياً من الحشو غير المفيد، كما يمكن بذلك إتخاذ مركز الاهتمـام هذا معياراً لدراسته أو قراءته وإيجاد تفسيرات عما يتعلم فيه.

وتتحصر مشكلة التنظيم فى هذا الوقت فى تقرير العنصـر الـذى يمكن أن يستخدم كمركز للإهتمام أو مركز التنظيم. وقد تصـنف بعـض الكتب والمراجع الخاصة بالمناهج عدة محاور للتنظيم مثـل: الإهتمامـات ورغبات الدارسين والخبرات، ومشكلات الحياة، والمواد الدراسية وغيرها. ورغم هذا التحديد لا يوجد معيار كان يمكن فى ضـوئه إحـداث عمليـة التنظيم، ويتم فيه تغطية الموضوعات وكافة التفاصيل أو تفسير ما تم تعلمه أو تحديد العلاقات بين الحقائق بعضها ببعض. وقد يمكن ترك مهمة تحديد الأهمية للمدرس عندما يشرع فى صياغة الأفكار أثناء التدريس. او تتـرك للتلميذ عندما يقوم بعد دراسة تلك المواد فـى تصـوير مراكـز الأهميـة

وصياغة المادة بما يحويها من أفكار رئيسية حول موضـــوع الدراســـة أو المشكلة، وكافة التفصيلات والعلاقات المرتبطة بها.

غير أن تنظيم المنهج على أساس إبراز محور الأهمية بوضوح، له عدة مزايا واعتبارات كثيرة. فمثلاً إذا كانت دراسة الأحوال الاقتصادية فى الوطن العربى هى بغرض إنماء فكرة التصنيع وأثرهـا علـى مسـتوى المعيشة فى البلدان، تصير الدراسة متجهة نحو معرفة التفاصيل المقارنـة عن التقدم فى مستوى المعيشة فى كل منها. وبذلك يصبح تنظـيم الأفكـار منطقياً معقولاً لتقرير افضل الحقائق للتدريس والتعلم، وكذا تقرير طريقـة وضع الحقائق مع بعضها البعض كما تصبح دراسة المادة دراسة واقعيـة حقيقية تتناول أى موضوع مـن الموضـوعات يتضـمن فيهـا الظـرف الإقتصادية والإجتماعية للبلاد.

ويعتبر إستخدام الأفكار الرئيسية كمحاور أو مراكز الاهتمام مهمة وذات وظائف عديدة. فأولاً يمكن فى ضوء هذه الأفكار والمحـاور بنـاء الوحدات الدراسية أو الموضوعات بحيث تعطى أهمية خاصة مـع إبعـاد المحتوى المراد معاملتها. وبإبراز تلك الأبعاد يمكن تقرير كمية أو عينـة المحتوى بحيث يمكن بناؤه على أسس منطقية ومعقولة. والمثـال التـالى يمكن على ضوئه توضيح فكرة بؤرة الاهتمام فى تنظيم وحدة فـى مـنهج الدراسات الاجتماعية مثلاً.

عند دراسة شعب من الشعوب، توضع عدة أسئلة تحدد الأفكار التى تشكل هيكل المادة وتنظمها:

- ما هو أصل الناس الذين يعيشون فى البلد؟
- من أين جاءوا وأين حط رحالهم؟

- ما هى الأسباب التى دعتهم للمجئ إلى البلد؟ ويأتى ذلك عن طريق مقارنة الظروف فى المكان الأصلى لهذا الشعب والمكان الذى أرتحلوا إليه (الهجرة).
- ما هى الأحداث التى خلقت هذه الظروف؟
- ما هى الأشياء التى جاءت معهم؟ وما هى الأشياء التى تغيرت بمجيئهم مثل: اللغة الدين والعادات ـ والمهارات ـ عادات الأكل ـ نظم الحكم.. الخ.
- ما هى الاسهامات والخدمات التى علموها لتطوير الحياة فى البلد؟
- ما هى وظيفة هؤلاء الناس فى البد؟ ولماذا؟

وعن طريق هذه الأسئلة يمكن بناء الخط الذى يسير عليه محور الأفكار، وهيكل بناء المادة. كما تساعد هذه الأسئلة تخطيط الدراسة وصياغة أساس المعلومات المقارنة حول دراسة الشعوب والجاليات والأقليات.. الخ وفى تقصى أسباب الاختلاف والتشابة للأساليب التى أتبعوها هؤلاء الناس فى تشكيل ظروف الحياة وأقلمتها فى المكان الجديد.

وتساعد عملية استخدام الأفكار الرئيسية كمراكز أو محاور التنظيم للمحتوى على التغلب على مشكلة نطاق المعلومات المستخدمة لتغطية الموضوع أو الوحدة الدراسية عن طريق وضع مجموعة حدود لكمية التفاصيل الواجب دراستها. فإذا ما عوملت أفكار أساسية معينة كمحور إهتمام للمحتوى، أصبح الأمر منحصراً فى تغطية هذه الأفكار بمجموعة من التفاصيل تحدد الحد الأدنى الضرورى للفهم، أو لإنماء تلك الفكرة أو المفهوم وبمعنى آخر تخطط الأفكار الرئيسية حسب معايير انتقاء عينة المحتوى انتقاءاً حكيماً متوازناً دون توسع غير لازم فى المعلومات. إن حشو المادة بالمعلومات غير اللازمة تشوه وتعيق عملية التعلم، كما لا يتم فيها إتقان المادة الأساسية أو الأفكار الأساسية التى تشكل هذه المادة. وبذا

لا تتحقق الأهداف المرغوبة المحددة من قبل. وبانتخاب الطريقة المثلى فى تنظيم المحتوى، يراعى سردها وتتابعها بحيث تتلائم مـع طبيعـة نضـج التلميذ واستعداداتهم ورغباتهم وحاجاتهم.

تخدم عملية إتخاذ الأفكار الرئيسية كمراكز الإهتمام لتنظيم المنهج فى إيجاد خيوط ربط مستمر لإحداث التكامل الرأسى والأفقى للمادة. كمـا يمكن بواسطتها اعطاء الهيكل البنائى لمقارنة ومقابلة الخبـرات التعلُمية المقدمة.

ومن العبث أن تكون عملية التنظيم بشكل أو بصورة تعقد التفكير، بل يجب أن يكون مأخوذاً به لتسهيل عملية التفكير ــ ومن العبث أيضاً أن يكون تناول الخبرات متجهاً إلى المغالاة فى تحقيق رغبـات وإهتمامـات التلاميذ بالدرجة التى تكون فيها المعلومات ضحلة وغير فعالة.

مشكلات التنظيم:

تعتبر مشكلات التنظيم من المشكلات الرئيسية فى تصميم وتخطيط المنهج. ويجب توضيح المحاور المستخدمة لتنظيم الخبرات، وكذلك مفهوم الهدف وتحديده وشروط عملية تتابع الخبرات التعليمية والمحتوى، وكيفيـة تحقيق تكامل المعرفة.

وتؤثر طريقة تنظيم محاور التنظيم على عملية إختيـار المحتـوى واختيار الخبرات التعليمية، كما تؤثر أيضـاً عمليـة إختيـار المحتـوى والخبرات التعلُمية على طريقة تنظيم المحاور الداخلة فى تنظيم المحتوى. فمثلاً إذا كانت الأفكار الرئيسية تشكل محاور تنظـيم الوحـدة الدراسـية، أصبحت تلك الأفكار أيضاً هى المقررة لأى تفضيلات خاصة بالمعلومـات أو بالخبرات التعلُمية المناسبة والتى تساعد على بناء تلك المفاهيم والأفكار المتعلقة بالأهداف مثلاً.

ويقرر نوع المحاور المستخدمة فى تنظيم كل وحدة دراسية نــوع التتابع الذى على ضوئه يتم بناء المحتوى والخبرات التعلمية فى المــنهج، وكذلك تقرير تتابع هذا المحتوى والخبرات التعلمية كما هو قــائم بالنســبة لوحدة دراسية أخرى. وبالعكس أيضاً عندما يتم بناء المجال والتتابع فــإن المحاور الرئيسية تقرر طريقة تنظيم المبادئ المعينة للمنهج وأى المحــاور فى التنظيم تستخدم وأى نوع من تتابع الخبرات التعليمية يمكن استخدامها.

تمثل عملية تحليل مختلف عناصر المنهج وعملية تنظيمه خطوتان منفصلتان، غير أنه يمكن ربطهما ببعض عند الشروع فى تخطيط المنهج.

نطاق التتابع والتكامل:

من الضرورى تحديد نطــاق الدراســة واســتمراريتها وتتابعهــا والقواعد والمصادر التى اشتقت منها. ويعتبر نطاق المنهج طريقة لوصف ما تم تغطيته من مواد أو ما تم تعلمه. ويحتاج الفرد ــ كما سبق قولــه ــ إلى تحديد ما تم تعلمه ببعدين: البعد الأول هو محتوى ما تم إجادته، والبعد الثانى فى العمليات العقلية التى تم تحصيلها. وترتب على فشل إدراك مجال المنهج إلى مشكلة تحديد التعمق فى المادة الذى يجب الوصول إليه وكــذلك فى تحديد النطاق الذى يجب أن يلم يه المتعلم. فإذا ما نجح الفرد فى تحديد مجال المحتوى ونطاقه، أصبح أمامه مشــكلة تحقيــق متطلبــات التعمــق المفروض الوصول إليه وتحقيقها.

تنحصر مشكلة الاستمرارية فى أمرين: الأمر الأول متعلق بالتقدم والاستمرار الرأسى فى تعلم المادة من مستوى إلى مستوى آخر، والوجــه الثانى متعلق بين الاستمرار الأفقى فى التعلم من ميدان إلى آخر أو من تعلم مادة وعلاقتها بالمادة الأخرى فى نفس الوقت.

ويرتبط الأول بما يعرف بالتتابع. أما الأمر الثانى فيرتبط بعملية التكامل وتمثل مشكلة استمرارية التعلم على مستويين مختلفتين: المستوى الأول ينحصر فى تنظيم وحدات دراسية وتدريسها، والمستوى الثانى ينحصر فى عملية تخطيط المنهج كله وتنظيم خبراته التعليمية. ويترتب على مشكلة تخطيط الجمع بين مستويات الاستمرارية عدة صعوبات مثل ضعف بنية المحتوى من خلال مستويات التعليم، وضعف مستويات التعليم ذاتها، وتخلف النمو المعرفى والفكرى والانفعالى والاجتماعى للمتعلم عموماً. أو تخلف المعرفة من مستوى تعليمى إلى مستوى تعليمى آخر. ويتم علاج هذه المشكلات عن طريق تغيير المحتوى أو وضع وتحديد مستويات لتطوير المحتوى لبلوغ الأفضل، ويعتبر هذا العلاج علاجاً جزئياً أو مسكناً وقتياً. إن المهم هو الوصول إلى صياغة المحتوى بحيث تتحقق فيها تتابع الخبرات التعليمية وتوافق العمليات العقلية للمتعلم.

وعند تصور مشكلتى النطاق والتتابع يجب النظر إليها من بعدين: البعد الأول ينحصر فى تخطيط نمط المحتوى المراد تغطيته. والبعد الثانى يتجه نحو توضيح أنواع القدرات والطاقات المراد إنمائها وطريقة تتابعها. وبهذين البعدين يمكن الوصول إلى توازن بين النطاق والتعمق. ويتطلب هذا التوازن المزدوج للنطاق والتعمق متطلبات معينة على محاور تنظيم محتوى المنهج. فعند وضع الأفكار الرئيسية كمحور رئيسى لتنظيم المحتوى يكون من السهل الميسور رؤية نوع القدرات العقلية والعمليات العقلية المطلوبة للتفاعل مع تلك الأفكار الرئيسية. فإذا نظمت الوحدات الدراسية حول الأفكار، يكون من السهل تحديد أى المستويات فى الفهم هى المطلوبة، وأى نوع من العلاقات بين مختلف الأفكار هى الضرورية والأكثر أهمية بتحليل الموضوعات المراد تعلمها. وبالإضافة إلى ما سبق

تصبح عملية إختيار وتتابع الخبرات التعليمية المتضمنة فى محتوى المنهج أكثر دقة.

ويمكن إختيار الوحدات الدراسية على مستويات الصفوف الدراسية ليمكن إظهار نوع الأفكار التى تضاف من سنة إلى أخرى (من صف دراسى لآخر) وأى الأفكار قد تَعرَّض إلى التوسع فيه ومدى توافق هذا التدرج والتوسع فى الأفكار من صف لآخر مع مستويات فهم التلاميذ. ومن هذا العرض المسلسل للأفكار يمكن تقويم المحتوى على أساس تحليل المادة وملاءمتها لقدرات التلاميذ، وتنظيم الأفكار، والاستجابة إلى القيم والمشاعر والأفكار.. الخ.

وفيما يلى تحليلاً لمحتوى أحد الدراسات الاجتماعية فى المرحلة الابتدائية كنموذج أو مثل لمحتوى جدول (٤).

إستخدم هذا النموذج من تحليل المحتوى لإظهار طريقة إتباع تحليل المحتوى أقتبس بعضه من كتاب هليدا تابا[١] وأضيف إليه بعض الاقتراحات بتصرف من المؤلف. وهذا نموذج مقترح أو نموذج لإظهار وتوضيح تحليل المحتوى فقط.

إن تنظيم المحتوى حول محور أفكار عريضة ييسر ويسهل عملية تحليل الأفكار المستقاة من مختلف العلوم ويمكن التحقق من فعاليتها وثباتها. فالوحدات الدراسية السابق عرضها فى نموذج المحتوى يمكن تحليلها وتصنيفها بحيث يمكن إظهار أى الأفكار التى تحويها وما مصادرها. فتوجد أفكار عن علم الاجتماع، والجغرافيا، والاقتصاد، وعلم الأجناس.. الخ.

---

[1] Taba. H.,

جدول (٤): مجالات المفهوم وتطور نموه

الصف	المجالات التى ينمو فيها المفهوم	تتبع تطور نمو المفهوم عن طريق الدراسات والمقارنات التى تساعد على متابعة المفهوم
الأول	المنزل – الأسرة – المدرسة	الاختلافات التى توجد فى الأسر وأدوار كل فرد فيها – تكوين الأسرة – العمل – الدخل.
الثانى	نوع الأعمال فى المجتمع: المزرعة – النقل – محلات الأسواق الإستهلاكية.. الخ مقارنة بعض المجتمعات	يعمل الناس أشياء مختلفة لمواجهة حاجات الحياة. يعمل الناس اليوم أشياء بطرق وأساليب مختلفة، أما فى الماضى فبطرق وأساليب عمل محدودة، كما يختلف الناس فى طرق عملهم وأشغالهم تبعاً لإختلاف السباب التى من أجلها أستوطن الناس هذه البيئة (مميزات المعيشة فى تلك البيئة). أنواع الوظائف والأعمال التى تشتهر بها المنطقة – الظروف الجغرافية والتاريخية المرتبطة بها المنطقة.
الثالث	طبيعة الحياة فى مصر	دراسة البيئة المصرية – الظروف الجغرافية والتاريخية – خصائص الوطن المصرى – اختلاف أنماط العمل الموجودة بمصر (تعتبر هذه الدراسة إمتداد لدراسة الصف الثانى).
الرابع	دراسة المحافظات كل على حدة من زاوية النواحي الاقتصادية والاجتماعية التى توجد فيها كل منها.	توافق طريقة الحياة مع مختلف الظروف الجغرافية والاقتصادية والاجتماعية (والتاريخية.. الخ) وطبيعة حياة الناس.
الخامس	التجارة الدولية	الطرق المختلفة التى تتبعها الدول فى التجارة والتى تستعملها لتنظيم المصادر الطبيعية فى البلاد.
السادس	دراسة هيئة الأمم أم دراسة جامعة الدول العربية	الطرق المختلفة التى تتم فيها مساعدة الثقافات المختلفة لمواجهة حاجات الحياة.

يتم إختيار الخبرات التعليمية والأنشطة التعليمية اللازمة لكل وحدة دراسية. وعن طريق تلك الأنشطة والخبرات يتم تحقيق الأهداف السلوكية المطلوبة للمنهج مثل أكتساب الإتجاهات، والمهارات، والقيم، ولتنمية حساسية التلميذ للتميز والمقارنات يجب أن نبدأ من الصف الأول الابتدائى والتدرج فى المستوى إلى أعلى. وتستخدم طرق وأساليب التعليم المختلفة لخدمة هذا الغرض مثل: المناقشة، والقصص، والتحليل، والتعبير... الخ) جدول (٥).

حينما تعرف الأفكار الرئيسية وتتضح، تبدأ عملية تعلمها ونموها عن طريق المشاهدة، التجريب، الاستماع، المناقشة، التعبير. فمثلاً يترك طفل المرحلة الابتدائية فى الصف الأول يشاهد الأدوار التى يقوم بها كل فرد بالمدرسة: الناظر، المدرس، عامل النظافة، المعاون.. الخ. وينمى لديهم مفهوم بعض الأعمال المختلفة داخل المدرسة مع التمييز كل عمل عن الآخر من حيث متطلباته وحاجاته. وكذلك مع تنمية إتجاهاته سليمة وصحيحة تجاه كل عمل، والفرد الذى يقوم به (الإقدام ـــ التعاون ـــ تقدير العمل الخ). وهكذا تنتقى البعاد التعلمية التى تناسب كل صف من الصفوف .. الخ.

ويكلف كل تلميذ بقراءة قصة (فى الصفوف التى تبدأ فيها القراءة والكتابة)، والإجابة عن أسئلة حول تلك القصة، الاستنتاج، التحليل المنطقى، المقارنة، الموازنة.

جدول (٥): نموذج آخر كمثل لتحليل المحتوى لمنهج فى الدراسات الاجتماعية

أفكار رئيسية	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث الخ.	ملاحظات
دراسة الجماعات دراسة المجتمع دراسة وسائل الاتصال	توقع تعليم التلميذ فى المدرسة وإن يسلك سلوكا معينا يختلف شعور التلاميذ نحو المدرسة كما تختلف توقعات المدرسة باختلاف التلاميذ. يختلف بناء الجماعة فى العائلة مثل: المنزل العائلى للأبوين. منازل الجيران.. الخ جماعات الأقارب نوعين، أقارب من الأم، أقارب من جهة الأب	يكون فى العائلة الواحدة عدة أفراد أصحاب مهن مختلفة (موظف ــ فلاح الخ) تحتاج بعض الأعمال الحرة إلى إعلان مثل الجرائد، التليفزيون كوسائل إتصال مختلفة.	أنواع العائلات: العائلة النووية والعائلة الممتدة (فى المجتمعات البدائية والريفية) تختلف طرق الاتصال ووسائله بإختلاف المجتمعات والأفراد. الكلمة الشفهية فى المجتمعات الأمية، الكتابه فى المجمتعات المتحضرة ــ الصور والأشكال كما فى مجتمعنا المعاصر. الرقص الشعبى والفولكلور والموسيقى.	
العلاقات الإنسانية	تختلف العلاقات بين الأفراد باختلاف الحضر والريف	يعيش الناس فى مجتمعات مختلفة تزداد حاجات الناس إلى خدمات أكثر كلما أنتقل من مجتمع بدائى إلى متحضر (المدارس ــ المستشفيات ــ المكتبات ــ المساجد ــ الكنائس) مصادر الخدمات تختلف الضرائب ــ التطوع ــ شركات ــ بنوك.. الخ	يستخدم بعض أفراد المجتمع البدائى النبات فى الأكل والمسكن، وكذلك الحيوان فى الطعام والملبس.. الخ يكون الاعتماد المجتمعات الحديثة على البيئة أقل منها فى المجتمعات البدائية. الزراعة تتطلب ماء ــ المناطق الساحلية تشيع فيها التجارة المقابلة متطلبات الحياة. الخ	

تستمر عملية التتابع من البسيط إلى المعقد، ومن المحســوس إلــى المجرد، فمثلاً فى مقارنة بعض الأشياء المألوفة والمحسوسة يعطى التلاميذ مجموعة من الحالات الأكثر صعوبة ويقابلون بمواقف فى مستوى معقــد وأكثر تجريداً من المواقف السابقة. وكذلك يعطى للطفل الذى تعلم طــرق التعبير عن حوادث متتابعة أن يقوم بتعلم صياغة وأكتشاف تتابعات أحداث عن طريق المحادثة.. الخ. أى أنه يجب وضع تتابع متطور للقدرات العقلية خلال حصيلة النمو وفى محتوى المنهج حتى يتناسب نموه ومراحلــه مــع حصيلة معارفه ومعلوماته وقدراته فى الفهم والتفكير.

يجب أن يتم توافر جميع الشروط اللازمة والمطلوبة لتخطيط منهج متوازن فى نطاق المعلومات لمختلف مجالات المعرفة، وتتــابع الخبــرات والتعمق فى المعرفة والتفكير حسب نموذج يحدد فيــه كافــة الإطــارات المستخدمة.

وفيما يلى نموذج لتخطيط المنهج[١].

أولاً: الأهداف المراد الحصول عليها وتحقيقها:

أ- أهداف مقررة عن طريق تحليل:

١- الثقافة وحاجتها.

٢- الفرد، والعمليات التعليمية، ومبادئ وأسس التعلم.

٣- ميادين المعرفة الإنسانية وخصائص وظائفها.

٤- الفلسفة السائدة فى المجتمع.

ب- الأهداف عن طريق تصنيف:

١- أنواع السلوك.

٢- ميادين الحاجات وغيرها.

---

[١] Hilda, T.,

٣- ميادين الحاجات وغيرها.

جـ- مستويات الأهداف:

١- الأهداف العامة للتربية.

٢- الأهداف البعيدة للمدرسة.

ثانياً: محتوى المنهج وخبرات التعلم:

أ- أسس إختيار المحتوى والخبرات التعلمية.

١- طبيعة المعلومات (المعرفة).

٢- تطور المعلومات ومراحل النمو للمتعلم.

٣- التعلم.

٤- المتعلم.

ب- أبعاد كل من:

١- المحتوى.

٢- الخبرات التعلمية.

جـ- الخبرات التعليمية المتأثرة بالعوامل التالية:

١- أمكانيات ومصادر المعرفة بالمدرسة.

٢- دور المؤسسات التعليمية الأخرى.

ثالثاً: محاور تنظيم المنهج:

١- استمرارية التعلم.

٢- تكامل التعلم.

ب- أنواع محاور التنظيم:

١- المواد الدراسية.

٢- مجالات واسعة.

٣- ميادين الحياة.

٤- الحاجات والخبرات.

٥- نشاطات التلميذ.

٦- الأفكار المهمة.

جـ- تتأثر المحاور كما تؤثر فى:

١- النظام المدرسى.

٢- طرق آداء الدارسين.

٣- طرق حساب تكلفة التعليم.

رابعاً: نظام تحديد النطاق والتتابع:

أ- تتحدد بواسطة:

١- متطلبات مدى ما يراد تعليمه.

٢-.متطلبات إستمرارية التعلم.

ب- أبعاد النطاق والتتابع.

١- مدى وتتابع المحتوى.

٢- مدى وتتابع العمليات العقلية (الخبرات التعليمية).

جـ- يتأثر نظام تحديد النطاق والتتابع بواسطة محور تنظيم المنهج.

مراجع الوحدات:

يمكن إلحاق "مرجع الوحدة" إلى كل وحدة دراسية سواء كانت تلك الوحدة الدراسية أو قائمة على الخبرة. وفى هذه الحالة يمكن القول بأن عملية بناء الوحدة عملية صياغة لعناصر المنهج فى كل متفاعل. وعادة ما يترك للمدرس إنماء وتخطيط الوحدة الدراسية. ويكون مرجع الوحدة (أو مرشد المعلم) مختصاً أساساً بوصف وتوضيح بعض الأساسيات، وكذلك يكون مخططاً توضيحياً للمنهج يحتوى على مقترحات ممكنة للأنشطة التعليمية[1].

---

[1] Taba, Hilda, curriculum Development, Theory and Practice, opcit, p. 348.

ويعتبر مرجع الوحدة نوع من كتاب المعلم، أو مرشد المعلم. يستمد منه المدرس مقترحات عديدة تفيده فى تدريس الوحدة تدريساً ناجحاً. وهذه المقترحات تكون مقيدة لحرية المدرس أو ملزمة له فى إتباع أسلوب معين فى التدريس.

ويعد مرجع الوحدة أيضاً بمثابة مصادر للمعلومات والأفكار التـــى تعين المدرس فى تدريس وحدة معينة. كما يعتبر دراسة استطلاعية لمشكلة أو موضوع من الموضوعات الكبيرة بقصد إكتشاف إمكانيات تدريبية[١].

ولاشك أن مراجع الوحدات تفيد كثيراً من المدرسين وتعينهم على التدريس كما تمكن التلاميذ الدارسين من الأستفادة منها وخصوصاً لطلاب المعهد وكليات التربية.

يمكن من خلال الوحدة الدراسية ممارسة عملية بناء منهج، وتشمل هذه العملية عدة مبادئ منها إجراء التجريب مع إستمرارية التعليم، واختيار المعلومات بطرق وظيفية (أى ربط المعلومات بالحياة مثلاً) تطوير التدريس وكذا أنماط التعليم بأسلوب وطرق مناسبة لمقابلة الحاجات الجديدة للمــتعلم الدارس. وكذلك استكشاف طرق بلوغ أهداف تربوية متعددة، وحينما يــتم إكتشاف تلك المسائل أو المشكلات بحيث تؤخذ فى الاعتبار الفروق الفردية الحقيقية بين الدارسين، يمكن للفرد من أكتشاف أنماط تعليميــة جديــدة أو يمكنه الأستفادة من أفكار سابقة لمواقف جديدة. وتحتــاج هــذه المســائل والمشكلات إكتشاف تلك المسائل أو المشكلات بحيث تؤخذ فــى الاعتبــار الفروق الفردية الحقيقية بين الدارسين، يمكن للفرد مــن أكتشــاف أنمــاط تعليمية جديدة أو يمكنه الأستفادة من أفكار سابقة لمواقف جديدة. وتحتــاج هذه المسائل والمشكلات إلى مواجهة وإلى طريقة جديدة لحلها قبل إنمــاء

---

[١] عبد الحميد السيد (دكتور)، التاريخ فى التعليم الثانوى مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٢.

طريقة جديدة وممكنة للتخطيط. إن عملية البناء هذه تحتاج إلى تفصيلات وإيضاحات نظرية ينبنى عليها اختيار المعايير، والإطار، والمدى، والتتابع. وبدون ذلك التجريب الواقعى فإنه يكون فى الواقع بعيداً عن المنهج العلمى وغير عملى أيضاً.

إن كثير من مشكلات إنماء منهج والتى لم تصل بعد إلى حلول لها على المستوى النظرى ربما يتم التوصل إلى تلك الحلول عن طريق العمل وعلى أساس تجريبى. ومن خلال جوهر التجريب على مستوى التجربة فى الفصل يمكن الإجابة على الأسئلة التالية بوضوح أكثر عند معالجتها معالجة نظرية. وهذه الأسئلة هى:

١- ما هو مفهوم التوازن المعقول بين المدى والعمق فى التعلم؟

٢- ما هى عناصر المنهج التى تشكل خيوط نسيجه والتى يمكن الاستفادة بها فى إنماء استمرارية التعلم؟

٣- كيف يمكن المواءمة بين ميول واهتمامات الدارسين بدون الإضرار بتنظيم تفكيرهم وأنماءه نماء فعالاً.

يكتسب معيار المنهج الجيد والأفكار وتنظيمها معنى سليماً فقط حينما توضع وتطبق فى محتوى حقيقى ملموس وواقعى، ولا يمكن الحكم على تكامل عملية التعلم ومدى عناصر المنهج المراد استخدامها فى علاقات متكاملة إلا عن طريق اختبارها فى موضوع تجريبى أو على عينة من الموضوعات التى توجد بينها مفارقات تتطلبها عمليات البناء الأساسية لها. فمثلاً يمكن للفرد التعرف على بعض الأفكار والحقائق المعينة فى العلوم وربطها بأفكار فى العلوم الاجتماعية وعموماً فإن إمكانية إكتشاف طرق فعالة فى التعليم لا تأتى إلا عن طريق اختباره بطرق اثارتها واستقصائها، ويعنى كل ذلك بأن أسلوب إنماء وحدات تجريبية للأسترشاد بها وبحيث تكون مخططة على عينة معلومة من الطلاب الدارسين

والظروف الواقعية هى جزء هام من عملية إنماء منهج علمى. وإذا ما تـم التوصل إلى نتائج مفيدة من تلك، أصبح من المستطاع إدراك المشـكلات المتصلة بالاستمرار والتتابع والتكامل فى تنظـيم محتـوى موضـوعات المنهج. ومن هذا المنطلق يمكن أعتبار عملية إنماء المنهج عملية استقرائية تبدأ من الجذور والأساس ثم عن طريق وحدات صغيرة يمكن التوصل إلى المشكلات الأكثر عمومية فى التنظيم الكلى للمنهج.

منهجية تخطيط الوحدة الدراسية:

تتم عملية تخطيط الوحدة الدراسية على عدة خطوات منظمة يمكن بها التحقق من رتابة التفكير. ويتم خلال تلك الخطوات التوصل إلى دراسة محددة محكمة بها يمكن تطبيق مبادئ وحقائق وثيقة الصلة بها. فى رتابـة وتتابع بحيث تؤدى كل خطوة إلى الخطة التالية لها.

وتحتاج أيضاً تناول كل خطوة من الخطوات تناولاً منهجياً منظماً. إن غرض بناء نموذج للوحدات الدراسية ليس فى الحصول علـى وحـدة دراسية فقط بل يكون الغرض أيضاً هو إنماء نموذج للتفكير مـن خـلال تخطيط المنهج والتساؤلات التى تختص بنظرية إنماء المـنهج ومطالبهـا. ويحتاج الأمر إلى تخطـيط وحـدة دراسـية اسـتطلاعية. إن التجربـة الإستطلاعية لوحدة دراسية تتضمن كل الأعتبارات والمبادئ الهامة المتبعة فى إنماء المنهج. وبذلك فإن القرارات المستخدمة فى تخطـيط الوحـدات الدراسية الاستطلاعية وطرق بنائها ستزود الفرد بنتـائج حصـيلته مـن المعرفة وإتاحة الفرصة لاقتراح فروض جديدة، وتحديد الفجوة الموجـودة بين المفاهيم النظرية والحقائق المفيدة.

عند بناء الوحدة الدراسية ــ يجب أخذ كل العوامل المتعلقة بـالفرد وخلفيته والعوامل الاجتماعية وحاجاته ودوافعه التى تؤثر على التعليم فـى الاعتبار مع كافة التساؤلات الأخرى المتعلقة بموضوع محتـوى الوحـدة

ذاته، وعلاوة على ذلك يجب عمل حسبان الفروق الفردية بين الدارسين أثناء وخلال تعلمهم وكافة هذه الأمور الأخرى التى يتحتم تظهرها مرحلة التجريب. يحتاج محتوى الوحدة الدراسية الذى تم اختياره إلى إختبار وتجريب أيضاً ومن هذا التجريب يمكن إدراك الأفكار الرئيسية والتى تعتبر بؤرة الاهتمام ومركزها والتى يدور حولها تنظيم محتوى الوحدة الدراسية. كما يتحتم إخراج الوحدة الدراسية تبعاً للأهداف التربوية الخاصة بها. ومن هذا المنطلق يجب بناء الوحدة الدراسية بحيث تتناسب مع مستوى نضج واستعداد وقدرات التلاميذ بحيث تتمشى ما تتضمنه الوحدة الدراسية من معلومات وخبرات تعليمية مع تلك المستويات والقدرات والاستعدادات. ومن جهة أخرى يجب أن تتضمن الأهداف اكتساب المعلومات والاتجاهات والعادات والمهارات التى يحتاج لها الدارس لهذه الوحدة أو التى يمكن من تغييرها وتعديلها بحيث تناسب الأهداف التربوية وتتمشى معها فى الطريق المطلوب.

وللوصول إلى جميع الأمور والأهداف التى سبق ذكرها، يجب إتخاذ عدة خطوات عند تخصيص الوحدة الدراسية. وتتلخص هذه الخطوات فيما يلى:

١- تشخيص الحاجات Diagnosing Needs
٢- صياغة أهداف محددة Formulating Specific Objective
٣- اختيار المحتوى Selecting content
٤- تنظيم المحتوى Organizing content
٥- اختيار وتنظيم الخبرات التعلمية
Selecting and Organizing Learning Experiences.
٦- التقويم Evaluation
٧- اختبار التتابع والتوازن Checking for Balance and Sequence

أولاً تشخيص الحاجات:

يعنى عملية التشخيص تحليل المشكلات، والأحــوال والظــروف والصعوبات: إن غرض هذه المرحلة أو الخطوة هو استثارة اهتمام جديــد وأفكار جديدة عن المنهج، تتضمن هذه الخطوة ربط معلومـــات موجــودة بعضها ببعض أو فحص معلومات جديدة مكتســبة ثــم تخصــيص هــذه المعلومات نحو إتجاه جديد او حاجات ضرورية كانــت مهملــة. ويمكــن استخدام المناقشات والزيارات والأفلام وغيرها من الأساليب التى بها يمكن إثارة المواضيع والنقاط التى تفتح آفاقاً واسعة للمعرفة ومن جهـــة أخــرى يمكن فى هذه الخطوة التعرف على الأفكار والعادات والتقاليد التى تحكــم سلوك الأفكار الدارسين تجاه بعض المشكلات أو الظواهر التى تدخل أو لها علاقة بموضوع الدراسة.

ومن الطبيعى أن يتوقف مدى نطاق التشخيص ومدى التأكيد عليــه على طبيعة البرنامج المراد مراجعته، وعلى مدى إتساع أهدافه ومحتــواه وعلى مدى إتساع أهدافه ومحتواه الذى يعمل فيه هذا البرنامج. وكلما زاد الفارق بين البرنامج المتوقع وبين البرنامج التقليدى، كلما صارت الحاجــة ملحة إلى تشخيص شامل بحيث يحتاج الأمر إلى إجراء كثير من القرارات فيه. وتحتاج العملية إلى تشخيص شامل خصوصاً إذا اســتخدمت الوحــدة الدراسية كنموذج لتجريب طرق التفكير الابتكارى فى تخطيط المنهج.

وكلما زاد نطاق الأهداف كلما زاد عمل التشــخيص واســتخدامه وعندما تخطط الوحدة الدراسية على نحو اكتساب الاتجاهــات والمشــاعر السليمة، فمن المهم معرفة الاتجاهات الجارية والشائعة حتى يمكن تقرير ما يراد تغييره منها، وكذلك يحتاج الأمر إلى وصف التفكير الناقــد، وطــرق التفكير الأخرى. وكذلك وصف مواطن الضعف والقوة فى التفكير خــلال الوحدة الدراسية المتعلقة بهذه الأهداف فى مرحلة التشخيص. ومــن هنــا

يمكن القول بأن مهمة التشخيص تتعلق بمفهوم التعلم المراد تطبيقه وكـذا بمجموعة الأهداف الخاصة بالوحدة الدراسية.

ويمكن الحصول عن تلك المعلومات المتعلقة من تحليل تلك الحاجات من مصادرها المختلفة ومن خلال سجلات المدرسة للحصول على بعض هذه المعلومات الخاصة بمستوى تحصيل التلميذ ودرجة ذكائه. كما يمكن للمدرس أيضاً التعرف من خلال هذه السجلات على مجموعة من الحقائق حول سلوك التلميذ ونظامه، وعلى مشكلاته الخاصة. كما يمكن مقابلة الآباء حتى يتم فى هذه اللقاءات إلقاء بعض الأضواء حول طبيعة مناخ المنزل العاطفى. وقد تفيد العلاقات السوسيومترية (العلاقات الإنساني) على وصف مناخ العلاقات بين الأفراد فى الأسرة. عن طريق استخدام أدوات البحوث الاجتماعية، كالأستبيان والمناقشات لاختيار المفاهيم والمعانى والمشاعر للتلاميذ الذين يدرسون تلك الوحدة الدراسية.

ولا يتم الحصول على جميع هذه المعلومات المفيدة فى مرحلة تخطيط الوحدة أو عند بداية العام مثلاً؛ بل يمكن جمع تلك المعلومات خلال فترة تجريب تلك الوحدة. وليس الغرض من الإلمام بتلك المعلومات هو جمع المعلومات فى حد ذاتها، بل إن المهم ترجمة المعلومات المفيدة إلى حاجات دقيقة للغاية ومحكمة لأنماء أساس منطقى يبنى عليه قرارات مبدئية حول المحتوى، وأهداف الخبرات التعليمية.

ثانياً: صياغة اهداف محددة:

إن تشخيص الحاجات فى المرحلة السابقة تفيد فى تحديد الأهداف والجوانب التى تحتاج إلى اهتمام خاص. إن الوحدة الدراسية المرغوبة هى تلك التى تستحدث تعلماً مفيداً إذا ما كانت مجالات أهدافها شاملة وإذا ما تضمنت بعض موادها على ما يلى:

١- مفاهيم أو أفكار أساسية للتعلم.
٢- إتجاهات، وأحاسيس، ومشاعر يراد تنميتها.
٣- طرق تفكير يراد تدعيمها، وتقويتها أو اكتسابها.
٤- عادات ومهارات يراد إتقانها.

قد تساعد مجموعة الأهداف الشاملة على توسيع المحتوى والأنشطة التعليمية وتوجيه الانتباه للحاجة إلى استنباط الأنشطة التعليمية الصالحة لتوصيل أهداف محددة. وفى نفس الوقت فإن بعض الانتقاء والتحديد مطلوبان فى كل مجموعة من الأهداف، وطريقة توضيح نوع المعلومات والمفاهيم، وأنواع التفكير التى تضمنها الأهداف، وطريقة توضيح نوع المعلومات والمفاهيم، والاتجاهات المطلوبة والتى يمكن غرسها واكتسابها من جانب التلاميذ، وعلى مستوى معين من الربط مع محتوى الوحدة الدراسية المعينة.

وتكون المهمة فى هذه النقطة هى ترجمة الأهداف العامة للمدرسة إلى أهداف خاصة فى ضوء ما تحويه الوحدة الدراسية وفى ضوء نتائج الحاجات. ومن الضرورى فى هذه الحالة إعطاء اهتمام خاص لاستمرارية التقدم المتواصل المتراكم لأنواع السلوك المشار إليها فى الأهداف. فإذا ما استوعب تلميذ الصف الرابع مثلاً العمليات الأساسية فى الحساب، وجب الاهتمام بتوكيدها فى الصف الخامس وهكذا.. وإذا ما تعلم التلميذ فى المرحلة السابقة على عمل مقارنات وتدرب عليها أثناء تعلمه، استمر فى التعلم والتدريب على علميات التحليل والتجريد والمقارنات خلال دراسته فى السنة الحالية وما بعدها.

يمكن تنمية مهارة الكتابة بالبدء من مجرد وصف بسيط على مستوى كتابة قصص تتضمن أفكاراً مسلسلة متتابعة الأحداث، او من

مستوى الوصف إلى مستوى التحليل الناقد أو المناقشات المتابعة. وإذا كان من الضرورى قياس تطور وتتابع السلوك المشار إليه فى الأهداف، فيمكن للفرد تخطيط محتوى وأنشطة تعليمية تتطلب مهارات، ومستويات فهم، ومستويات عليا فى الإدراك ليتقنها التلاميذ. إن معنى إستمرارية التعلم وتراكمه يكمن فى أن كل خبرة تربوية فى الوحدة الدراسية تكون وظيفتها مساعدة التلميذ على تحصيل مرحلة أبعد من مستواه السابق.

ومن خلال أشكال الحاجات وأنواعها، بجانب الاعتبارات السابقة، تهتم الأهداف فى وحدة دراسية تم تخطيطها لدراسة مقارنة الثقافات المختلفة مثلاً — على إنماء إتجاه التمييز لطرق الحياة والتى يسلكها الناس للحصول على طريقة الحياة التى تنطبق على المجتمعات فى أى مكان، ويمكن تطبيقها تطبيقاً مقارناً.

وفى مجال التفكير يكون الهدفين الرئيسين هما: القدرة على تفسير المعلومات المستعملة مع بعض التدقيق والتحديد، والقدرة على التعميم وتطبيق التعميمات على طرق الحياة المقارنة خلال الدراسة، وبخصوص المهارات، فقد أتفق على جعل التلاميذ يبدأون بتناول مصادر عديدة مثل: القصص، الخرائط، والأفلام، وفى تخطيط الأهداف المحددة للوحدة لا تكون جميع الأهداف متشابهة فى طريقة الوصول إليها فى كل وحدة دراسية. فبعض الوحدات الدراسية قد تناسب دراسة بعض الأهداف مثل القدرة على التميز، وبعضها لتنمية أوجه خاصة محددة للتفكير الناقد، مثل تفسير كمية من المعلومات وتحليل وتقويم مواد تعليمية مختارة، أو مجال من المجالات.

ويجب الإشارة إلى أنه ربما لا يتم استكمال تحليل الحاجات ولا صياغة الأهداف عند بدء تخطيط الوحدة الدراسية. فيتوقع استيضاح الأهداف فى خطوات أخرى من خطوات تخطيط الوحدة الدراسية وعادة،

ما يصرف وقت كبير على صياغة الأهداف فى المراحل المبكرة من بـدء التخطيط تنتهى فى كثير من الأحوال إلى صياغة شكلية مدعمة. وحينمـا يظهر إدراك واضح للأهداف وتحديد الوسائل وطرق تقييمها، تكون طرق التقويم هامة لتطوير صياغة الأهداف.

ثالثاً: اختيار المحتوى:

بعد الانتهاء من التحليل المبدئى للحاجات، وتحديد الأهداف، يمكن تحديد الخطوط الأساسية لموضوعات المحتوى التى تتطلب عناية واهتمام. ويجب على مخطط الوحدة الدراسية أن يختار موضوعات الوحدة من خلال أبعاد عناصر المحور الأساسى للمنهج ومن الأفكار المركزية التى تـدور عليها موضوع الدراسة.

١- اختيار الموضوعات:

تعتبر عملية اختيار الموضوعات المهمة الأولى فى إنمـاء وبنـاء الوحدة الدراسية. تقرر طبيعة الموضوعات أو الوحدات الدراسية لمادة من المواد أى العلاقات الثابتة وأيها المختلفة. وتقرر طبيعة الموضوعات أيضاً مدى وأتساع المحتوى الذى يدرس. فإذا لم تمثل الموضوعات عينة حسـنة من المحتوى، فسيترتب على ذلك قصور الدراسة فيها. وبالإضافة إلى مـا سبق. فإن إختيار الموضوعات يقرر أيضاً طرق تنظيم المحتوى وتنظـيم الخبرات التعليمية الممكنة.

إن عدم فعالية الوحدة الدراسية قد لا ترجع إلى كون موضـوعاتها غير جديرة بالاهتمام، ولكن بسبب طريقة معاملتها معاملة خاطئـة. وقـد يرجع سبب عدم فعاليتها إلى أن نمائها غير متعدد الأبعاد فمثلاً تستكشـف الوحدات الدراسية للمرحلة الأولى التى تدور حـول طـرق المواصـلات بدراسة وسيلة للمواصلات بعد وسيلة أخرى بحيـث تغطـى السـيارات،

والزوارق، والقطارات، والطائرات دون التعرض إطلاقاً للتساؤل عن سبب التقدم والتطور الحادث: هل التقـدم التكنولـوجي الحـديث أم أن طـرق المواصلات التى تؤثر على الحياة. إن مثل هذه الوحدات الدراسية تعتبـر ضيقة الأفق وفائدتها منحصرة في إكتساب قليل من المعلومات الوصفية.

يوضح مثل دراسة المجتمعات دراسة مقارنة للمشكلات الداخلة فى اختيار موضوعات الوحدة الدراسية. فبعد الاتفاق على دراسة المجتمعـات دراسة مقارنة، يتحتم بعد ذلك اختيار أنواع المجتمعات المختلفة عن بعضها تماماً، ويبدو واضحاً أن عدد المجتمعات قد اصبح محدوداً لتجنـب زيـادة المعلومات المحشوة على حساب عملية الفهم والدراسـة والاسـتيعاب (اى تغلب الكم عن الكيف). وتتلخص الفكرة فى تعيين الحـد الأقصـى مـن التناقضات الظاهرة فى معيشة الأفراد من خلال تحديد عـدد المجتمعـات المستخدمة. ويجب عند الاتفاق على هذا العدد أن يدعم هذا اختيار أسـانيد عملية منطقية. ومن الطبيعى فإن دراسة التلميذ لمجتمعه واجبة ومطلوبـة على أعتبار كونها نقطة انطلاق الدراسة وأنها أيضاً تدخل فى اعتبار عملية المقارنة. فبدون مقارنة المجتمعات الأخرى بالمجتمع الأصلى الذى يعـيش فيه التلميذ الدارس تصير عملية الدراسة عملية صعبة الفهم والإستيعاب.

تلى عملية اختيار المجتمعات عمليـة بحـث وراء نـوع الحيـاة "الكوميونية" التى تمثل البساطة والتعقيد معاً والتى تقدم متناقضات فى بناء الحياة الأسرية وفى طرق الحصول على الطعام والمأوى.

تحدد منطقية المادة أبعاد الدراسة، فبالبحث عن دراسات إنسـانية عن الثقافة وأنماطها والتى تستخدم فى إعطاء صور عن طبيعـة الحيـاة وطريقة معيشة الأفراد عن طريق وضع قائمة ومن هذه القائمـة تختـار الأمور التى يمكن للتلميذ الدارس ان يفهمها من جهة، والتى تعطى صوراً

متناقضة مناسبة فى مجموعة المجتمعات المختارة للدراسة. وفى ضوء خلفية التلاميذ الدراسين، يمكن لكل فرد منهم يكتسب الاتجاهات وطرق التفكير المرغوبة.

ومن خلال هذه المحاولات يمكن تحديد أبعاد الموضوعات فيما يلى:

١- طريقة حصول الناس فى تلك المجتمعات على الطعام.
٢- طريقة حصول الناس فى تلك المجتمعات على المأوى.
٣- طريقة حصول الناس فى تلك المجتمعات على الملبس.
٤- الطرق التكنولوجية الموجودة فى تلك المجتمعات (الأدوات، المواد الخام المستخدمة فى الطعام والمأوى والملبس...الخ).
٥- طرق التربية والتعليم فى تلك المجتمعات (طرق تربية الأطفال).
٦- الحياة الأسرية (بنيان الأسرة ودور أفرادها ومن يعمل ماذا فى الأسرة).
٧- طريقة الحكم (ما هى القوانين التى تحكم طبيعة حياة الأفراد، عادات الناس، القيم والأخلاقيات، والمواسم والأعياد والاحتفالات... الخ).

وبعد الانتهاء من تحديد الموضوعات وبنائها، لابد من تطبيق معايير فعالية المحتوى وصدقه وتنفيذها مثل معايير الإنقرائية Learnability، ومعايير صلاحية اختيار المحتوى بالنسبة للحاجات. الخ ومن الضرورى تطبيق كل من المعايير المنطقية والسيكولوجية. وتمثل عملية صياغة الموضوعات وأبعادها طريقة عرض أفكار جديدة بدون الحاجة إلى تقديم وحدة دراسية جديدة أو موضوعات جديدة. ففى هذا المثل، تقدم الأفكار الأنثربولوجية طريقة لتصور حياة المجتمع ومعيشة أفراده.

٢- اختيار الأفكار الرئيسية:

من الضرورى تقرير وتحديد الأفكار المراد تدريسها، لأن الأفكار الرئيسية تمثل الأساسيات التى ينبنى عليها موضوع من الموضـوعات أو مادة من المواد، إنها تمثل المعرفة.

إن كل وحدة دراسية تعتبر قطعة متميزة من المحتوى الكلى للمادة، يكون لها منطقيتها الخاصة، لذا يجب تخطيط الأفكار الرئيسـية المختـارة تخطيطاً سليماً حتى تستطيع من إعطاء انطباع وتتطور Perspective لهذا المجال من مجالات المحتوى العام للمنهج.

من المفروض أن تمثل الأفكار الرئيسية المعلومـات الضـرورية، التى يجب على جميع التلاميذ الدارسين من تعلُمهـا واسـتيعابها. تسـاعد الأفكار الرئيسية على اختيار وتنظيم المعلومات الخاصـة وكـذلك علـى تفسيرها. وبناء على ذلك فإن قائمة الأفكار الأساسية تعطى مراجعة عملية لكل المعلومات والأنشطة غير الفعالة أو البعيـدة عـن مجـال الدراسـة (الحشو)، بصرف النظر عن كونها صادرة من التلاميذ أو المدرسين.

وبسبب أهمية الدور الذى تلعبه الأفكار الأساسـية، يجـب علـى مخططى الوحدة الدراسية من التدقيق فى اختيارها وصـياغتها. ويحتـاج الأمر إلى التحقق من عملية الاختيار بواسـطة المدرسـين ذوى الخبـرة، والمهتمين ببناء المناهج، وأخصائى المواد الدراسية. ولما كانـت للأفكـار الرئيسية دور رئيسى، فإن كل جانب من جوانب الوحدة الدراسـية، وكـل جانب من جوانب المحتوى، والخبرات التعليمية، والمواد التعليمية، يحتـاج إلى عملية تنظيم يساعد على تدعيم إنماء تلك الأفكار.

أمثلة للأفكار الرئيسية لوحدة دراسة المجتمعات دراسة مقارنة:

١- توجد حاجات أساسية عامة لجميع الناس. رغم أنهم يسعون بطرق مختلفة ليحصلوا عليها.

٢- يعتمد البدائيون كثيراً على بيئتهم المحلية وعلى مهـاراتهم، بينمـا يستخدم الناس فى المجتمعات المتحضرة مهارات الآخرين وكـذلك فإنهم أقل اعتماداً بكثير على بيئاتهم.

٣- تتأثر طرق المعيشة وطرق الحياة كثيراً فـى بعـض المجتمعـات بالتقاليد.

٤- تعتبر الأسرة نواة المجتمع كما تختلف الأدوار بين أفراد الأسر.

٥- يقوم الناس بتعليم أطفالهم الأشياء التى يرونهـا مهمـة لهـم كـى يتعلموها، ويعلمونهم بطرق مختلفة.

٦- تقوم العائلة والقبيلة فى المجتمعات البدائية بكثير من الأنشطة، بينما تتكفل مؤسسات منظمة بالقيام بهذه الأنشطة فى المجتمعات الراقيـة المتقدمة.

٧- توجد تغييرات حادثة فى المجتمعات البدائية.

٨- تعتمد المجتمعات على بعضها البعض عن طريق التجارة لمقابلـة حاجات كل مجتمع.

٩- ينمى الناس نظمهم لتدعيم طريقة حياتهم. يعيش بعض الناس حيـاة بدائية برغم أنهم جزء من الحضارة القديم.

وفى هذه الحالة استخدمت أفكار تختلف عن بعضها قليلاً فى دراسة كل مجتمع، بغية توسيع مجال الأفكار، ولإبراز الاختلافـات. ولاشـك أن إتباع هذا الأسلوب فى بقية الوحدات الدراسية له فوائد غير قليلة.

ويتضح من المثال السابق أن صياغة الأفكار الرئيسية تحتاج إلى معايير يتم فى ضوئها عملية التطبيق. ومن هذه المعايير: محتوى مخطط، قابلية الأفكار للقراءة، مستويات الإنماء والتطوير.

ومن المهم وضوح أهداف الوحدة الدراسية من خلال صياغة الأفكار الرئيسية لها بحيث تسير معها وفى إتجاه يسهل تحقيقها. ومن الجانب الآخر تستخدم الأفكار الرئيسية كخيوط متكاملة تسير خلال الوحدات الدراسية العديدة لتنظيمها وتربط دراستها خلال العام كله. ولما كانت طبيعة الأفكار الرئيسية تقرر تنظيم المحتوى، لذا يجب الحرص على تتابعها بصرف النظر عن العوامل الشخصية بين مقترحيها أو واضعيها.

يفضل مراجعة مدى تكامل هذه الأفكار الرئيسية. تعتبر الأفكار الرئيسية مفاهيم هامة يجب استمراريتها خلال البرنامج كله. ففى الوحدة الدراسية الخاصة بدراسة المجتمعات مثلاً نتعامل مع مفهوم الأختلافات الموجودة بين طرق الحياة ومعيشة الناس. وهذا المفهوم قد يحتاج إلى دراسته فيما بعد ويتطلب التلميح له فى الدراسات التابعة. وتضيف تلك الوحدة الدراسية مفهوم التغير الاجتماعى الذى يمكن التعرض إليه فيما بعد. وتساعد تلك الوحدة الدراسية إلى تأكيد أهمية اعتماد الفرد على بيئته ثم توضح الفروق والاختلافات فى درجة هذا الاعتماد.

إن صياغة الأفكار الرئيسية ليست بالمهمة السهلة وخصوصاً إذا كان المدرسون ينقصهم الخبرة وغير متدربين على التفكير فى سياق افكار عريضة، ولديهم صعوبة فى تمييز حقائق مرغوبة من أفكار رئيسية. وهذه النقطة بالذات يتطلب العناية بها والاهتمام بتدريب الأفراد على هذا العمل الذى قد يكون طويلاً ومن هنا يجب التريث فى إنماء الوحدة الدراسية حتى تتوفر الكوادر البشرية القادرة على هذا العمل.

ومما يعزز القول السابق هو أن إنماء الوحدة الدراسية عمل يقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد الكبار الراشدين وعلى مستوى من العلم والكفاءة. وبرغم أن هذا العمل يكون حصيلة تفكير الكبار، إلا أن هذا العمل هو وجه لتعليم الصغار (أو الكبار أيضاً ولكن فى مستوى منخفض من العلم والمعرفة والتفكير.. الخ).

ولذا كان من الضرورى انتقاء افراد يستطيعون ترجمة أفكارهم خلال الوحدة الدراسية إلى لغة يفهمها من يقلون عنهم فى المستوى والتفكير والنضج. فإذا تصادف وكانت خطوط المحتوى متداخلة مع بعضها البعض، فيعنى هذا أن الأفكار الرئيسية لم تتضح بعد. وإذا لم تشكل الأفكار وحدة دراسية طبيعية، فإنه ينتج عن ذلك ان خطوط المحتوى تميل إلى التنقل بصعوبة من نقطة إلى أخرى. ويجب أن تترك عملية التقييم فى آخر خطوة حتى مرحلة اختيار الأنشطة التعليمية وتنظيمها.

٣- اختيار محتوى محدد:

عند الانتهاء من تحديد الأفكار والأهداف. يمكن البدء فى اختيار المحتوى وإعداده لإنماء الوحدة الدراسية. ويمكن إجراء ذلك ببناء عينة من المحتوى لكل فكرة مع الأخذ فى الاعتبار بضرورة تمشى صدق هذا الجزء مع المحتوى كله وأن يكون له ربط منطقى نهائى مع الفكرة الرئيسية وليس كونه له علاقة فقط بالموضوع.

وعادة ما يكون لكل فكرة رئيسية عدة عينات من التفصيلات صالحة للاستخدام بصدق وفعالية. وبهذا ليس من الضرورى إتمام تغطية الجزء من المحتوى المختار ولكن من الممكن مقارنته بعينة أخرى من النقاط الفرعية المتناقضة حتى تظهر بذلك المفارقات الناتجة من العينتين، وبنفس الأسلوب التجريبى يمكن إتباعه عند بناء وحدات دراسية لدراستها

فى مجتمعات أخرى، أو عند بناء وحدة دراسية قائمة على مقارنة المجتمعات المختلفة ودراستها.

إن تقسيم كل فكرة رئيسية إلى مجموعة من الأفكار الفرعية مهم جداً فى التقليل من تداخل المعلومات وتكرارها (من فكرة إلى اخرى) وتجنب الحشو الذى يرهق ذهن الطالب ويفقده الاحساس بالرغبة والتشوق فى التعلم.

وإذا فرض واستخدمت عدة عينات من المحتوى، فإن قرار استخدام عينة منها متوقف على عدة اعتبارات. ومن هذه الاعتبارات هى صدق عينة الموضوعات المختارة فى تحقيق الأهداف التى وضعت للوحدة ولمستوياتها المختلفة. فعلى سبيل المثال، إذا فرض وعالجت عدة أنواع من التفصيلات نفس الفكرة الرئيسية بدرجات متساوية. فيمكن للفرد اختيار العينة (وما به من تفصيلات) التى تضم عديداً من الأهداف، والتى تقابل الحاجات للفرد والبيئة، والتى تتطبق مع رغبات وميول التلاميذ، والتى ترتبط وتتناسب مع مستويات الفهم ومعرفتهم السابقة أو التى تكون لديها معانى حيوية بالنسبة لهم. ولا يغيب عن البال ضرورة وجود مواد تعليمية كافية لمتابعة الدراسة. وإذا لم تكن بالدرجة الكافية فيشترط لذلك أن تكون هذه المعلومات ممكنة الصنع ولا جدوى من المحتوى الجيد إذا لم تتوفر إمكانيات تصنيع المواد التعليمية فى الفصل والتى تكون على مستوى قدرات وإمكانيات التلاميذ انفسهم وتتطلب هذه العمليات خبرات واسعة وتمكن فى المعلومات من قبل المدرسين أو القائمين بنماء الوحدة الدراسية حتى يمكن تحقيق ما يلى:

١- الموازنة بين مدى إتساع المعلومات فى الوحدة الدراسية والتركيز والاختصار.

٢- الاتفاق على المعلومات والحقائق العامة أو الشائعة وكذلك مدى مرونة الاختيار وممارسته وفقاً لحاجات التلاميذ الدارسين وحسب متطلبات الموقف.

٣- الموازنة بين إتقان المعلومات وإنماء القدرات العقلية.

إن هذه الاعتبارت السابقة تنطبق على بناء المحتوى وأبعاده وفي الموضوعات التى يتضمنها، وكذلك على الأفكار الرئيسية وأقسامها الفرعية.

٤- تنظيم المحتوى:

لا تمثل الأفكار الرئيسية وكذا تجزئ المحتوى إلى أجزاء فرعية (كل منها يمثل فكرة فرعية)، محتوى يمكن تدريسه، وإنما يكون التتابع والتنظيم المنطقى هما اللذان يحتاجان جزئياً إلى عملية تثبيت وترسيخ ويحتاج المحتوى إلى عملية تنظيم حتى يمكن لإبعاد المعرفة أن تنتظم في تتابع وفقاً لتسلسل التعلم المرغوب. وتحتاج الموضوعات، والمحتوى المحدد وأجزائه إلى عملية تنظيم حتى يمكن الانتقال من المعلوم إلى المجهول، ومن القريب إلى البعيد، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن السهل إلى الصعب.

وبمعنى آخر يحتاج التنظيم المنطقى الاستنتاجى للمحتوى، وكذلك التتابع السيكولوجى للخبرات التعليمية إلى تثبيت وترسيخ لتسهيل التعلم. وقد يتطلب هذا ربط مجموعة من الأفكار العديدة وفروعها التى تبدو منفصلة فى خطوة تالية. وتحتاج الأفكار أيضاً إلى عملية تنظيم فى تتابع بحيث يسير من الأفكار التى تشكل الخلفية السيكولوجية للفهم إلى أفكار أخرى اكثر تعقيداً ويمكن اعتبار تلك الأفكار من منطلق الإنماء المتراكم للمهارات العقلية: كل فكرة ناجحة أو سؤال يتطلب عملية عقلية صعبة مثل

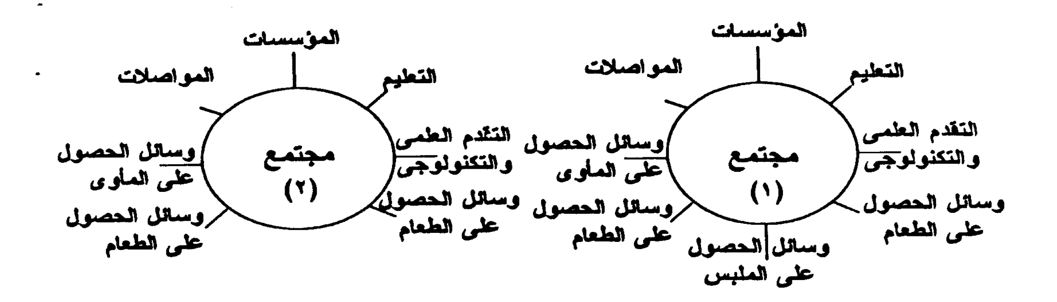
المهارات التى تتطلب تجريداً كبيراً، ومهارة التحليل الفارق، ومهارة التذوق والحساسية الرفيعة. ولما كانت مجموعة الأفكار تمثل التفكير حول موضوع من المواضيع التى يتضمنها المحتوى، وتظهر فى صياغتها وتنظيمها بحيث يكتسبها التلاميذ فتنعكس على تفكير الدارسين.

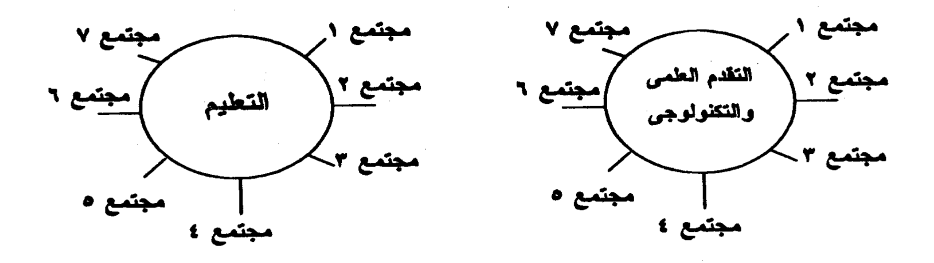
إن الوحدة الدراسية بالذات هى فى الواقع طريقة لتعليم التفكير، وتعتبر طريقاً لتنمية المعلومات عن طريق الاستنتاج بحيث يسهل تطبيقها، وتعتبر الوحدة الدراسية أيضاً طريقة لإيجاد العلاقات بين الأفكار والحقائق، وبين الأفكار بعضها وبعض. ويجب ان يُسّهل التنظيم العلمى تلك العمليات.

إن عملية تنظيم المحتوى تستدعى الاهتمام بالمعلومات وتنظيمها بحيث يكون مبنى على الإهتمام بالبعدين الرئيسين من الأهداف: المحتوى (الذى يشكل المعلومات والمعرفة)، والأهداف السلوكية.

ولتوضيح ما سبق، سنتناول المثل الذى أخذناه فى بناء الوحدة الدراسية الخاصة بدراسة المجتمعات شكل (١٥) لابد من تقرير بؤرة الاهتمام أو مركز الاهتمام فى دراسة تلك الوحدة، فهل يتقرر جعل مركز الاهتمام اختيار عدة مجتمعات وندرس كل منها بالتفصيل.

تُصمم أبعاد رئيسية مختلفة بحيث تشكل مراكز الاهتمام فى التخطيط مثل: وسائل الحصول على الطعام، المأوى، الملبس التكنولوجيا والتقدم العلمى الحادث فى المجتمع، التعليم، والمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية بها... الخ؟ أم سيكون مركز الاهتمام هو دراسة كل بعد من الأبعاد الرئيسية ومقارنة تفصيلاته فى كل مجتمع دراسة مقارنة؟





شكل (١٥) التخطيط حسب مركز الاهتمام دراسة كل فكرة أساسية
(أو بعد من الأبعاد الرئيسية)

إن دراسة كل مجتمع على حدة تكفل دراسة أنمـاط الثقافـة فـى المجتمع ولكن تغفل عملية المقارنة بين كل بعد أو جانب من جوانب الثقافة فى كل مجتمع ومجتمع آخر. وبالتالى لن تتوفر لدى الدارس عملية التمييز الفارق بين أنماط الحياة فى المجتمعات المختلفة بينما دراسة كل جانب من جوانب الثقافة فى مجتمع ما ومقارنته فى المجتمعات الأخـرى سيضـمن للدارس فرصة المقارنة والتحليل والتمييز بدرجة كبيرة.

إن تخطيط التنظيم فى الحالة الأولى سيؤدى حتماً إلى وحدة دراسية شاملة بينما يتطلب تصميم التنظيم فى الحالة الثانيـة قـدرة كبيـرة فـى الاستخلاص والفهم والتجريد. وهذه القدرة تتطلب درجـة مـن النضـج. يصعب تحقيقه لطفل فى المرحلة الابتدائية مثلاً، بينما تتناسب مع مسـتوى وقدرات التلميذ فى المراحل التعليمية الأعلى ومن هنا يجب عنـد تنظـيم المحتوى ملاحظة الخصائص السيكولوجية للفرد الـدارس مـع الاهتمـام بمنطقية المعلومات.

وتقتضى عملية إتباع منطقية التنظيم أولاً بدراسـة المعلـوم ثـم الانتقال إلى المجهول أو الجديد. وبهذا لابد من البدء بدراسة مجتمع الفـرد الدارس أولاً ثم الانتقال إلى دراسة المجتمعات الأخرى بادئاً مـن أقـرب المجتمعات تشابهاً ثم الأخرى بالتدريج. وهكـذا تتحقـق عمليـة التتـابع والتسلسل فى المعرفة.

وتوجد عدة أهداف لتنظيمات أخرى للمحتوى مثل:

١- تحقيق تدريب قدرة التمييز والمقارنة لدى الـدارس يمكـن البـدء بدراسة المجتمع المحلى مستخدماً إياه كنقطة إرتكاز لدراسـة كـل جانب من جوانبه مع مقارنته بجوانب المجتمعات الأخرى.

٢- يمكن البدء بدراسة المجتمع البدائى أولاً ومنه يمكن عمل مقارنات بين أوجه الشبه والاختلافات فى المجتمعات الأخرى الأكثر رقياً.

إن تقرير تنظيم المحتوى، مرهون بطبيعة وخصائص الدارسين. والأهداف المطلوب تحقيقها الخ. وكما ذكر من قبل، تخدم الأفكار الرئيسية عملية تنظيم المحتوى باعتبارها معياراً يمكن تحقيقه فى تخطيط المحتوى وكذلك إعتبارها أهدافاً لاكتساب المعرفة.

٥- اختيار وتنظيم الخبرات التعليمية:

يعتبر المحتوى البيئة التى ينمى من خلال تعلم كافة الأهداف المعرفية والوجدانية والنفسحركية.

وكقاعدة أولية، يجب عند إختيار الخبرات التعليمية لكل فكرة رئيسية التأكد من أنها تخدم وظيفة أكيدة. فمثلاً لا يختار نوع من النشاط لأجل النشاط ذاته بل لاكتساب ونماء قدرات عقلية عليا، وتعتبر الخبرات التعليمية التى ليس لها وظيفة محددة مضيعة لوقت التلميذ الدارس.

وعند إختيار الخبرات التعليمية يجب إتمام عملية الاختيار هذا فى إطار الأهداف العامة والخاصة الموضوعة حتى يمكن تنفيذها فى خلال هذا المضمون.

ويجب إدراك حاجات التلاميذ الدارسين وخبراتهم واهتماماتهم عند إختيار الخبرات التعليمية وتنظيمها. ويمكن تحديد بعض الأسئلة التى فى ضوئها يمكن إختيار الخبرات التعليمية ومن هذه الأسئلة ما يلى:

١- هل يعد النشاط التعليمى المقترح صالحاً لتعلم الفكرة الرئيسية او مجموعة الأفكار الرئيسية؟

٢- هل يخدم النشاط المقترح فى تحقيق أهداف الوحدة الدراسية؟

٣- هل يعد النشاط المقترح صالحاً فى تحقيق أكثر من هدف واحد من أهداف الوحدة؟

٤- هل يتناسب هذا النشاط المقتـرح مـع مسـتوى نضـج التلاميـذ الدارسين؟

٥- هل يمكن تعلم المهارات المطلوبة لأداء هذا النـوع مـن النشـاط التعليمى؟

ومن الضرورى كذلك إختيار الخبرات التعليمية عن طريق إستخدام طرق متعددة للتعلم مثل: القراءة، والكتابة، والملاحظة، وإجـراء بحـوث، وتحليل بيانات وتحليل مشكلات، والمناقشة، والتبويب، والرسم..الخ.

الفصل السادس

هندسة المناهج

Curriculum Engineering

الفصل السادس

هندسة المناهج

Curriculum Engineering

يحتاج مصطلح "هندسة المناهج" إلى تفسير وشرح. فلقد حظيت المشكلات المتعلقة بتخطيط المنهج وتطويره اهتماماً كبيراً وخاصة إنتاج المواد الدراسية فى المنهج، بينما لم تحظ عمليات تنفيذ المنهج وتقويمه إلا القليل رغم أن عمليات تخطيط المنهج وتنفيذه هى عمليات أساسية لنظام المنهج.

يقصد "بنظام المنهج" Curriculum System صنع القرار فيما يتعلق بوظائف المنهج التى تعتبر جزءاً من العمليات الكلية للتعليم.

وتنحصر وظائف المنهج فيما يلى:

١- إنتاج منهج.

٢- تنفيذ المنهج.

٣- تقييم وتقدير فعالية المنهج ونظامه.

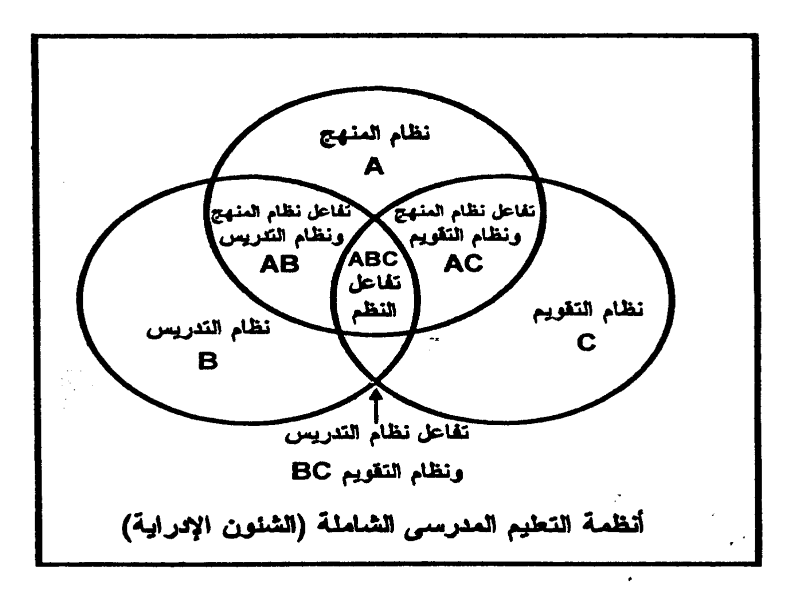
ويتم صنع القرار للمنهج عن طريق الأشخاص المشتركين فى هذه العملية، وبذلك يشكل صنع القرار العنصر الرئيسى لأحداث تلك الوظائف السابقة للمنهج وتعتبر مهام صنع القرار معقدة وذلك راجع إلى طبيعة تلك المهام من جهة وإلى عدد الأشخاص المشتركين. وتحتاج تلك التعقيدات إلى هندسة إنسانية ذكية Intelligent Curriculum Engineering حتى يمكن إجراء تلك الوظائف بفاعلية كبيرة وإتقان.

ومن ثم فإن عنوان "هندسة المنهج" يُستخدم ليمثل كلاً من النظام وديناميته الداخلية.

وتتكون هندسة المنهج من كل العمليات الضرورية لجعل نظام المنهج وظيفياً فى المدارس. ويمثل مديرو المدارس وموجهوا المناهج المهندسين الرئيسيين فى نظام المنهج. ويمكن أن يساعد هؤلاء طاقم من الاستشاريين من خارج نظام المدرسة. ويقوم المهندسون للمنهج بتنظيم وتوجيه تناول المهام والعمليات المختلفة التى ينبغى أن تستمر بالنسبة للمنهج تخطيطه، وتنفيذه فى الفصول الدراسية خلال البرنامج التدريسى؛ ومن أجل تقويمه ومراجعته وتطويره فى ضوء البيانات التى تم تجميعها من خلال التقويم. وهكذا فإن هندسة المنهج تشتمل على مجموعة الأنشطة الضرورية لإبقاء منهج المدرسة فى حالة ديناميكية.

نظم التعليم المدرسي:

تعتبر طريقة تحديد "نظام المنهج" وأدواره الموصوفة عن طريق ملاحظة مكانه بين أنظمة التعليم الأخرى طريقة مقنعة لكل من المنظّرين والممارسين. ويقصد بأنظمة التعليم المدرسى كل الأنشطة الضرورية لتشغيل المدرس وصيانتها.، وتعتبر أنظمة التعليم المدرسى مجموعة تكوينات أجرائية Operational Constructs تفسر خاصية التعليم المدرسى، والتى لها خصائص داخلية يمكن تحديدها شكل (١٦).



شكل (١٦) رسم تخطيطى يمثل النظم المدرسية وتفاعلها

من الشكل:

A – نظام المنهج

B – نظام التدريس

C – نظام التقويم

AB – التفاعل بين نظام المنهج ونظام التدريس.

AC – التفاعل بين نظام المنهج ونظام التقويم.

BC – التفاعل بين نظام التدريس ونظام التقويم.

ABC – التفاعل بين أنظمة المنهج والتدريس والتقويم.

ونجد فى الشكل (١٥) لغة العلاقات التى تستخدم فى تفسير تداخل تلك العلاقات بين الأنظمة المختلفة للتعليم المدرسى.

وتمثل مناطق التقاطع تفاعلات نظامين أو أكثر من الأنظمة الثلاثة: المنهج، التدريس، التقويم. ويمثل هذا التفاعل الاستمرارية بين كـل مـن المنهج، والتدريس، والتقويم. كما يؤكد القول بأنه لا توجد حـدود قاطعـة مميزة بين الأنظمة الثلاثة، وأن لها أغراض وأهداف مشتركة. فعلى سبيل المثال فإن تقاطع المنهج والتدريس (AB) يمثل وظائف التخطـيط للتنفيـذ، وتخطيط الدرس، وتخطيط المعلم ـــ التلميذ Teacher – Pupil Planning وهذه الوظائف تسد الفجوة بين القرارات المتعلقة بما يُدَرسْ، والقـرارات المتعلقة بكيفية التدريس.

أما تقاطع المنهج والتقويم (AC) فإنه يمثل تقـويم درجـة تنفيـذ المنهج، وتقويم استخدام المعلم للمنهج، وتقويم تنظيم المـنهج، أو التغذيـة الراجعة للمعلومات من التقويم بهدف مراجعة المنهج. وتسد هذه الوظـائف الفجوة بين القرارات التى تتخذ بشأن ما يدرس، والأحكام الصادرة بشـأن القدرة على التنبؤ، وأحقية وقيمة هذه القرارات.

وتمثل تقاطع التدريس والتقويم (BC) الوظائف التى تسد الفجوة بين الأنشطة المتعلقة بتنفيذ القرارات الخاصة بشئون كيفية التدريس، وتقويم تلك الأنشطة عن طريق وسائل مثل: الاختبارات التشخيصية التى يقـوم بهـا المعلم، والتقويم الذاتى للتلاميذ، وتقويم أداء التـدريس، أو تقـويم المـواد الدراسية.

ويمثل تقاطع الأنظمة الثلاثة (ABC) ذروة ميدان التعليم المدرسى. فيمثل جوانب تعلم التلميذ، والتى يهدف إليها نظام المنهج، والتى يتم البحث عنها من خلال النظام التدريسى، ويتم ملاحظتها من خلال نظام التقـويم.

وبهذا تشير كل الأنظمة إلى جوانب تعلم التلميذ وكذلك تسهم هذه الأنظمة بدرجة ما فى تعلم التلميذ.

نظام المنهج: The Curriculum System

إن الغرض العام لنظام المنهج كأحد الأنظمة العديدة للتعليم المدرسى، هو إعطاء إطار يمكن بواسطة تحديد ما يجب تدريسه فى المدارس، وتوظيف تلك القرارات كنقاط إنطلاق لتطوير استراتيجيات التدريس.ولكى يكون هناك نظام مقصود للمنهج وثابت التخطيط على أسس علمية، تختفى عشوائية التخطيط، والمناهج المستترة غير المرئية وغير ذلك.

وبتحليل نظام المنهج يتضح خصائصه الأساسية من مدخلات، وعمليات، ومخرجات جدول (٦)

جدول (٦) نموذج نظام المنهج

المدخلات Inputs	محتوى وعمليات بقاء أو حفظ النظام	المخرجات Outputs
- الأسس التربوية. - سمات المجتمع وخصائصه. - شخصيات المشتركين. - خبرة المنهج. - مواد التخصصات. - القيم الاجتماعية والثقافية.	- إختيار عمليات المنهج. - اختيار مجموعة العمل. - اختيار وتنفيذ الإجراءات العملية. - تحديد الأهداف الخاصة بالمنهج. - إختيار تصميم المنهج للتخطيط والكتابة. - إقامة أو تصميم إجراءات التنفيذ. - تصميم إجراءات تقييم ومراجعة المنهج.	- منهج - معارف زائدة لدى المشتركين - أتجاهات متغيرة. - الألتزام بالسلوك

أولاً: المدخلات:

تتمثل وظيفة المدخلات فى إعطاء طاقة للمحتوى والعمليات التى تبقى على الحالة الثابتة أو المضطردة للنظام. ويقصد بالطاقة هنا بالقوة الدافعة الفكرية أو الذهنية التى تحدثها قوى متمثلة فى الأسس التربوية، وسمات وخصائص المجتمع، والشخصيات المشتركة، وخبرة المدارس بشئون المنهج، وكم المعارف المتراكمة والمصنَّعة فى التخصصات أو المواد الدراسية، والقيم الاجتماعية والثقافية المناسبة. ويمكن إضافة المواد التجارية، والاسقاطات Projection من الأبحاث، وبيانات الملاءمة التكنولوجية Technological Feasibility Data والحاجات والاهتمامات المحددة للدارسين.. يمكن إضافة هذه وغيرها إلى المدخلات.

تشكل المدخلات مصادر سلطة، ومصادر أفكار جديدة، وطرق عامة للسلوك فى تنفيذ وظائف المنهج. إن وظائف المنهج تنفذ على مستوى بقاء أو حفظ النظام ومن خلال حفظ النظام يجب أختيار المعلومات، والإجراءات، والقيم الملائمة من مصادر المدخلات.

ثانياً: محتوى وعمليات بقاء نظام المنهج:

يتسم أى نظام بمجموعة معروفة من الأنشطة تجعل هذا النظام يعمل ويصون نفسه.

يعتبر الاختيار الأول للمسئولين فى السلطة لأجل التعليم هو اختيار المسرح الذى تغلب عليه أنشطة المنهج والمناخ الذى يسود على أحداث تلك الأنشطة. فعلى هذا المسرح يتم فيه تخطيط المنهج، ويتم فيه أيضاً توجيه وظائف التنفيذ. وبعد اختيار المسرح Arena والمناخ المناسب يمكن اختيار الأشخاص الذين أو كل لهم الاشتراك فى صنع القرار الخاص بالمنهج. ويلى هذه الخطوة تخطيط إجراءات العمل لتحديد أهداف المنهج، واختيار

تصميمه، وتطوير تفاصيل هذا التصميم، وكتابة المنهج.، هناك إجراءات يجب تخطيطها للإنتقال من نظام المنهج إلى نظام التدريس. وتمثل هذه الإجراءات خطط التنفيذ. ومن التنفيذ إلى إعداد وخطط التقويم كمخرج لنظام المنهج.

ثالثاً: المخرجات Output

يعتبر المنهج المخطط هو مُخرج النظام بل هو المُخرج الرئيسى الذى يمكن ملاحظته. وتوجد مخرجات أخرى مصاحبة مثل الاتجاهات والمعارف الزائدة وغيرها. إن هذه المخرجات غير مرئية ويمكن الوصول إليها بواسطة تخطيط أدوات ومقاييس ومواقف مخططة. ولاشك إن بناء تلك الأدوات والمقاييس تعد حجر الزاوية فى بناء بحوث المناهج.

النظام التعليمى (التدريسى): Instructional System

جدول (٧) النظام التدريسى (التعليمى)

المدخلات	المحتوى والعمليات للمحافظة على النظام التدريسى	المخرجات
- المنهج - خصائص المعلم. - خصائص التلميذ. - المواد التعليمية المتاحة. - توفير التسهيلات. - المصادر المكتبية. - القيادة	- تطوير استراتيجيات التدريس بما فيها السلوك المحدد للنتائج. - تطوير استراتيجيات التلميذ ـ المعلم. - اختيار المواد التعليمية والأجهزة والمصادر الأخرى. - تنظيم التلاميذ. - تنفيذ الاستراتيجيات من خلال الأنشطة الممثلة فى الدراسة الفردية والجماعية. - التعليم البرنامجى ـ الزيارات الميدانية ـ الاستراتيجيات المتعلقة بالاختيار.	- أوجه تعلم التلميذ. - تعريف الحاجة لتغيير المنهج. - تعريف الحاجة للتغيير فى الممارسات التعليمية. - معلومات للتفسير.

يصبح المنهج فى النظام التدريسى مدخلاً رئيسياً Principal Input رغم أنه كان المُخرج الرئيسى Principal output لنظام المنهج.

وتوجد اختلافات بين نظام المنهج، وبين النظام التدريسى، فبينما يهتم نظام المنهج بتخطيط الوجبة المعلوماتية، وما تتضمنها من خبرات تعليمية لتحقيق الأهداف المتعددة المطلوبة تحت اشراف المؤسسة التعليمية، يهتم النظام التدريسى من جانب بطبيعة تقديم المعلومة تقديماً يثير الدارس المتعلم باستخدام استراتيجيات وطرائق تدريسية تثير القدرات والمهارات العقلية للدارس المتعلم لتتحول المعلومة إلى سلوك وتفكير، وبنية معرفية، وقيم وأنماط سلوك. وعلى الجانب الآخر تضمن الوجبة المعلوماتية المقدمة فى صورة درس، أو محاضرة، أو درس عملى الأهداف المعرفية، والوجدانية، والنفسحركية المطلوبة التى تمثل العناصر الأساسية فى كل وجبة معلوماتية.

النظام التقييمى: The Appraisal or Evaluation System

يصمم النظام التقييمى ليكون خطة تحمل بيانات تغذية رجعية لكل من النواتج وعمليات نظام المنهج والنظام التعليمى ومن ثم تشكيل الحركة الديناميكية للتغذية الرجعية وتصحيح العمليات المدرسية الأساسية ولنظام التقويم عدة وظائف منها خدمة النظام الإدارى ونظام الخدمة الطلابية.

تأتى مدخلات نظام التقويم من كل من نظام المنهج والنظام التدريسى بالإضافة إلى المعرفة بعملية التقويم وتقود المخرجات إلى نظام المنهج والنظام التدريسى لتحقيق الحركة الديناميكية للتغذية الرجعية وتطوير العملية التعليمية عموماً والمدرسة خصوصاً.

ومعروف ان نظامنا التعليمى نظام عالى المركزية ومن ثم أى اقتراح أو رغبة فى التغيير لابد وأن تصدر من صاحب القرار وهى الإدارة المركزية والوزير. غير أن ما أشار إليه بوشامب يتمثل فى اختيار هيئة مركزية من المتخصصين فى المناهج مع المسئولين لتكون المسئولية رئيسية عن التصرف والقيادة فى تخطيط المنهج وقد يضاف إلى هذه المجموعة ممثلين عن معلمى الفصول الدراسية والمديرين والإداريين خارج جماعة الاستشاريين وكذلك ممثلين من المواطنين العاديين وينتظم هؤلاء فى صورة للجان موضوعات لإعداد كتب مرشدة فى المناهج أو توجيهات فى المنهج للموضوعات المحددة المقصودة والمطلوبة. وتميل كل لجنة إلى العمل المستقل على اعتبار أن المنهج ككل يعتبر تجميعاً لمذاكرات الموضوعات المنفصلة أو نشراتها وعادة ما يوضع جدول زمنى لمراجعة الكتب المرشدة كل ثلاث، أو أربع، أو خمس سنوات وتتفرق اللجان عندما تتم مهمة التخطيط، ويتم تكوين لجان جديدة فى وقت المراجعة التالية هذا جائز فى المدن والمراكز الحضرية الكبرى.

جدول (٨) نموذج النظام التقييمى

المدخلات	المحتوى والمعلومات للمحافظة على النظام	المخرجات
– المنهج – البيانات الخاصة بالنظام التعليمى – وضع طرق للتقدير للتلاميذ – مهارة البحث – مواد الاختبار	– اختبار التحصيل – نظام التسجيل – جمع المعلومات عن تنفيذ المنهج. – جمع المعلومات عن كفاءة المعلم. – جمع معلومات عن الحاجة لتطوير المنهج. – التقرير عن تقديم التلميذ – البحث عن المشاكل المحددة. – ترجمة العمليات المدرسية الخاصة بالتعليم المدرسى.	– المعلومات عن تطوير وتغيير المنهج. – المعلومات عن تحسين العملية التعليمية. – المعلومات عن التفسيرات المختلفة.

أما فى الأحياء الصغيرة ذات المدارس الصغيرة، فقد وجد هنـــاك مزيد من الإمكانات للخطط أو المشروعات التنظيمية حيث يمكن إشـــتراك مهندسى المنهج مع أفراد كل مهنة وممثلى المواطنين المختارين. والغرض من ذلك خلق مؤسسات أو هيئات تنظيمية تؤدى الوظائف التى يجب أن تتم على نحو أفضل. وعادة يرأس جماعات تخطيط المنهج مجلس للمنـــاهج أو لجنة تقويم بتدبير العمل وتيسيره. وللمجلس سلطة تنظيم الجماعات وإعادة تشكيلها حسب الخبرة.

أشار بوشامب فى احد الدراسات المتعلقة بآثـــار ونتـــائج هندســـة المنهج فى أحد أحياء المدارس الابتدائية فى ولاية الينوى Illinoi حيث تـــم تنظيم كل المعلمين فى لجان تعمل بعضها رأسياً والأخرى افقياً. واللجـــان الرأسية التى تتشكل من معلمين يمثلون كل الصفوف الدراسية، يوكل لكـــل منها موضوع أو مادة معينة، أما اللجان الأفقية فكانت مشكلة على مستوى الصف الدراسى وتحددت مسئوليتها فى دراسة الربط الأفقى للمناهج بـــين المواد الدراسية وتعمل كل من اللجان الرأسية والأفقية تحت رئاسة مجلس المناهج الذى يتكون من رؤساء اللجان الرأسية والأفقية وبهذا النظام يصير المنهج جاهزاً للمراجعة كل عام دراسى.

ولكى يكون لتخطيط المنهج فعالية كبيرة يمكن تشكيل مجموعـــات مناهج ولجان متنوعة من مجموعات دراسية، وأخرى مجموعات مناقشـــة، واستشارية، ومجموعات قيادية، ولجان موضوعات على مستوى الصفوف، ولجان على مستوى النظام، ولجان مدارس، ولجان منسقة... الـــخ ويـــتم تشكيل هذه المجموعات واللجان وتفرقها وإعادة تشكيلها حسب الحاجة إلى ذلك.

وتكون المهام الأساسية هى: طلب وتلقى المعلومات، تنقية وتنظيم المعلومات، خلق افكار لتطوير المنهج، وانتقاء تصميم مـــنهج، وكتابتـــه، والتحقق من الربط الرأسى والأفقى ثم تقديم المنهج للسلطة صاحبة القـــرار للقبول والموافقة. من المفضل ــ بل من الضرورى ــ اشراك المعلمين فى عملية التخطيط لأنهم المنفذون الفعليون للمنهج ومن ثم يكـــون رضـــاءهم منبعث من أن ما تم تخطيطه ليس مفروضاً عليهم بل هم الذين ساهموا فى هذا التخطيط.

الفصل السابع

دورِ المنهج فى استدخال القيم

الفصل السابع

دور المنهج فى استدخال القيم

تخصص هذا الفصل فى إبراز دور المنهج لتشكيل سلوك الفرد الدارس واستدخال القيم لتصبح موصفة فى السلوك. كما يبرز دور المنهج فى بناء الجهاز القيمى فى الفرد ليصبح ضميراً يصرخ فى داخل الفرد وفكره بالالتزام بالقيم والابتعاد عن اقتراف الاثم والمعاصى. وعندما نشير إلى المنهج نقصد به المنهج فى مرحلة التخطيط، والمنهج فى مرحلة التنفيذ حيث تستخدم استراتيجيات تدريسية تصطحب القيمة فى رحلتها إلى داخل اعماق الإنسان لترتبط بجهازه العصبى وتظهر فى المواقف السلوكية المناسبة.

إن تربية وجدان الإنسان تربية قيمية وجمالية تجعله يسمو ويتعالى عن الصغائر ويبتعد عن ارتكاب الكبائر أيضاً... ويصير مرهف الحس مستجيباً لمساعدة الغير، وعاملاً بناء مبدعاً فى مجتمع الفضيلة.

لقد يسرت دراسة بلوم وزملاؤه لتصنيف الأهداف التربوية مداخل إنماء القدرات المعرفية ومهاراتها العقلية الخاصة بالميدان المعرفى، كما أثارت دراسة كراثول وزملاؤه Krathwol etal الطريق لبناء سلوك وشخصية الفرد واستدخال القيم واتصافها فى البناء القيمى الداخلى للفرد ونماء الضمير. وتضم عملية الاستدخال Internalization انماء الميول، والتقدير، والاتجاهات، والقيم وتوصيفها فى سلوك الإنسان.

وقبل الاسترسال فى عرض متضمنات الميدان الوجدانى ودوره فى بناء سلوك الإنسان وشخصيته، يجب التنويه بالفروق بين القيمة Value والاتجاه Attitude ورغم أن هذه الفروق يصعب إدراكها فيحدث الالتباس

والحيرة فى سلوك فرد يستخدم الشعارات والمثاليات التى تظهر فى صورة قيم، وفى حقيقة الأمر فإن سلوك الفرد يحكمه اتجاهات وليس موصوفاً بالقيم ولتوضيح ذلك تتصف القيمة بالعمومية التامة، أى أنها (القيمة) تظهر فى السلوك فى أى موقف من المواقف بصرف النظر عن المكان والزمان والأشخاص أما الاتجاه فإنه يرتبط بالموقف أو بالشخص أو بالزمان الحادث كمؤثرات لظهور الاتجاه. فإن ظهر المثير ظهر الاتجاه وخصوصاً السلبى المرتبط بالمثير، أما إذا لم يظهر المثير فإن الاتجاه الموجب يكون هو السائد والظاهر فى السلوك.. والاتجاه الموجب ياخذ مظهر القيم والمثل العليا ومن ثم فإن الاتجاه له بعدان: ايجابى، وسلبى أما القيمة فهى احادية الاتجاه ونأخذ صورة المثل العليا فى السلوك. أما القيم المريضة فلابد من علاجها بعوامل التربية المختلفة لتصير قيماً موصفة فى السلوك ومطلوبة.

إن تحليل بعض المصطلحات العامة المستخدمة مثل: الميل Interest الاتجاهات Atitude، التقدير Appreciation، القيمة Value تظهر كل منها على انها تتضمن عديداً من المعانى. وباختيار مدى المعانى لأى مصطلح منها، وكذا مقارنة هذا المدى فى بناء وتركيب التصنيف، يلاحظ أن كل مصطلح من تلك المصطلحات ياخذ معانى مستمرة فى شريحة قطاع كما يظهرها الشكل (١٢) فى التصنيف العاطفى للأهداف.

Characterization by a Value or value complex. — توصيف بالقيمة

Organization. — تنظيم

Valuing. — تقييم

Responding. — الاستجابة

Receiving "Attending" — الاستقبال الانتباه

إتجاه الصعوبة

شكل (١٧) مراحل عملية الإستدخال وطبيعتها

عملية الإستدخال وطبيعتها

لا تعتبر طبيعة وصف عملية الاستدخال تحصيل حاصل لنظرية أو لوجهة نظر. كما انها (عملية الاستدخال) لا تشكل مفهوماً جديداً بـل هـى عبارة عن مزيج من المفاهيم القديمة المقيدة.ويعرف English and English عملية الاستدخال بانها عملية التكيف والتوافق مع شئ، وأقلمته خلال العقل والجسم كما انها عملية تَبَنّى الفرد أفكار الغير وجعلها كما لو كانت أفكاره هو، وممارساته ومستوياته، أو هى عملية تبنّى قيم فرد أو مجتمع آخر.

ويلخص تعريف English and English الجانب الأكبر من عملية الاستدخال، ولكن بصورة مصغرة او تقريبية. وتظهر عملية الاستدخال من خلال التصنيف على درجات متفاوتة معتمدة على المدى الذى يوجـد فيـه تبنّى قيم الغير. وينظر إلى عملية الاستدخال فى التصنيف على أنها العملية التى من خلالها يوجد أو لا يوجد تبنّى غير كامل او مهيـاً عنـد ظهـور السلوك الظاهر ثم يحدث التبنىّ بعد ذلك بصورة أكمل.

وأظهر English and English قرب هـذا المصـطلح الخـاص بالاستدخال بمصطلح آخر يعرف بالتطبيع الإجتماعى Socialization والتى تستخدم كثيراً كمرادف يعطى المعنى ويطـابق السـلوك الظـاهر بـدون ضرورة تقبل للقيم. لقد عرفوا عملية التطبيع الاجتماعى على انها "العملية التى بها يكتسب الشخص حساسية لمثيرات اجتماعية، وبها يتجاوب الفـرد مع، ويسلك مثل الاخرين فى مجموعته. أو الموجودين معه فى المجتمـع وفى إطار ثقافته[١] وأشاروا أيضاً إلى أن هذه العملية (التطبيع الاجتماعى) تكوّن الجزء الأكبر من اكتساب الشخصية.

ويساعد مفهوم العالمان السابقان لعملية التطبيع الاجتمـاعى علـى تكوين نسبة من محتوى الميدان العاطفى وجزء كبير من عملية اسـتدخال القيم. ولما كانت عملية التطبيع الاجتماعى تفسر علـى انهـا "الحساسـية لمثيرات اجتماعية" فيجب ان تفسر تفسيراً دقيقاً طالما أن هـذه الحساسـية يمكن توجيهها إلى دراسة الفنون وايضاً إلى سلوك الآخرين.

ويقترح هذا التعريف الاستعداد لاستقبال عناصـر الثقافـة كقـوة ضابطة لانفعال الإفراد. أن عملية الاستدخال للقيم السائدة والمتسلطة فـى توجيه السلوك تصف مجموعة الأهداف المعاصرة. وبرغم كون المدرسـة مؤسسة لها دور فى تنمية الفرد، وتغيير الثقافة إلا أنها ليسـت المؤسسـة الوحيدة المسئولة عن عملية تكيُّف الفرد وتوافقه مع بيئته ومجتمعه.

وباعتبار أن مصطلح استدخال القيم فى الذات يقصد منـه عمليـة اكتساب القيم والاتجاهات فتكون اشمل من عملية التطبيع الاجتماعى التـى يرجعه لها نمط القيمة المعاصرة فى المجتمع. ولما كانت عملية النمو تظهر من الداخل كما هو معروف ومسلم به قديماً، فإن مصطلح الاستدخال يشير

---

[1] English and English P. 272 – 508.

إلى هذا النحو الداخلى الذى يأخذ مكانه طالما كان هناك قبولاً من قبل الفرد للأتجاهات والمبادئ وأنماط السلوك، والوازعات والروادع التـى تشـكل جميعها مجموعة الأحكام القيمية لتقرير سلوك الفرد(١).

ويتخذ هذا النمو بطرق مختلفة. وأحد هذه الطرق يأتى عن طريق الاستفادة بعائد الخبرات العاطفية المتزايدة. كما فى المستويات المنخفضـة لتنظيم الاستدخال من تصنيف الميدان الوجدانى، حيث يوجد فيها قدر ضئيل من العاطفة. وإلى هذا الحد يكون الفرد قد حصل علـى مجـرد اسـتقبال للظاهرة. أما فى المستويات المتوسطة، فتكون الإستجابة العاطفيـة جـزءاً مميزاً للسلوك من خلال استجابة الفرد بفاعلية. وبينما يصبح السلوك مذوَّت (أى مستدخل فى الذات) تماماً وبصورة روتينية، تقل العاطفة ولا تصـير جزءأعادياً لمعظم الاستجابات.

وكلما اتجه الفرد من المستويات العليا إلى السفلى مـن التصـنيف كلما أدى الانضباط الخارجى للبيئة إلى انضباط داخلى للفرد وفى المستوى السفلى من نهاية التصنيف.

يصير الانضباط الداخلى منحصراً فى توجيه الإنتباه للفرد اما فـى أغلبية المستويات الدنيا منها فتحدث الانضباط الداخلى استجابات مناسـبة ولكن عن طريق توجيه سلطة خارجية. ويُحدث الانضباط الـداخلى عنـد المستويات العليا استجابة مناسبة رغم عدم وجـود السـلطة الخارجـة او غيابها. كما أن هذه الاستجابات تتم رغم وجود العقبات والحواجز.

ويفترض وجود متصل إسـتدخالى Internalization Continuum متعدد الأبعاد فى نمو الفرد. ومن المسلم به أن يكون هذا المتصل مبتدئاً من البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المجرد. ويتم الانتقال الانضباطى

---

(١) Good P. 296.

من الخارج إلى الداخل. ويوجد محتوى عاطفي يزداد في نقطة معينة على المتصل كما توجد الجوانب الشعورية فاللاشعورية والجوانب المعرفية الخاصة بالمكونات الاتجاهية للتصنيف.

ويمكن تعريف أي متصل Continuum تعريفاً دقيقاً إذا كان هذا المتصل موحد الأبعاد ولكن يبدو من الأرجح عدم تقدير الظواهر العاطفية لمتصل موحد الأبعاد. وحتى وقتنا الحاضر يمثل مصطلح الذكاء Intelligence مفهوماً جديداً رغم أنه يختلف عليه النقاش حول تعدد أبعاده. ويرجى أن تكون عملية الاستدخال في الذات أساساً نافعاً لهذا التركيب رغم احتمال تعدد أبعادها. ويشير فرويد إلى أن مفهوم الذات العليا يأتي من أخذ الطفل لصورة أبية ويقوم باستدخالها في نفسه ليشكل ذاته العليا كطريقة لإيجاد حلول له تجاه الضغوط ومطالب ومقتضيات EXigncies الظروف في حياته بالبيئة التي يعيش فيها. ويشير فرويد أيضاً إلى أن المجتمعات الكبرى والمؤسسات المختلفة مثل بيوت الدين، الحكومة، والجيش يمكن أن تحل محل الصورة الأبوية لإعطاء نمط السلوك المطلوب وخصوصاً في مرحلة المراهقة التي تحتاج إلى سلطة قادرة وكذا قدرة علمية لتوجيه الذات تجاه ما يصادف المراهق من مشكلات وصراع. ويمكن إضافة المدرسة إلى هذه القائمة من المجتمعات أو المؤسسات لتقوم بدور الصورة الأبوية لتعديل نمط تذويت القيم. وتتوسع المدرسة في توضيح الذات العليا باعطائها نماذج إضافية للتلميذ لتحل محل السلطة والعلاقة الأبوية، كما تؤدي أي مؤسسة تستخدم وسائل أخرى ونماذج لإعطاء نماء الاتجاهات والقيم في أسلوب التعامل في الحياة. ولذا فإن مصطلح الإستدخال كما استخدمتها Pitts عند وصفه لنماء الذات العليا يشير إلى طريقة النظرة في عملية الاستدخال بحيث تتلاقى مع الأسلوب المستخدم في التصنيف(١).

(1) Pitts 687.

واستخدم Kelman مصطلحاً فى وصف نظرية تغيير الاتجاه. وتبرز ثلاث عمليات مختلفة هى: الإذعان Compliance تقمص أو توحد Identification، الإستدخال Internalization وهذه العمليات لها تأثير كبير فى عملية التكيف والتوافق للفرد مع بيئته.

ويقصد بالإذعان إنها عملية تظهر عندما يقبل الفرد ضغوطاً من قوى أخرى خارجية. وفى قبوله هذا يامل تحقيق رد فعل مقبول من شخص آخر أو من مجموعة أخرى يعيش معها وبذلك فإن تبنية للسلوك المغرى هذا يكون غير راجع إلى ايمانه واعتقاده به، ولكن لتوقعه فى تحقيق ثواب، أو مساندة، او لتجنب عقاب معين أو عدم موافقة على الآراء أو السلوك.

ويعتبر التقمص أو التوحد عملية يقوم فيها الفرد بقبول مؤثر أو يقع تحت تأثير سلطة برغبة منه فى إقامة علاقة مُرضية مع شخص آخر أو الحفاظ على تلك العلاقة معه او مع جماعة أخرى (مثل المدرس أو سلطة مدرسته) ويعتقد الفرد فى استجابات ويؤمن بها لدرجة أنه يتبناها من خلال تقمصه وتوحده معه (أو معهم). ويشعر الفرد بالرضا عند تقمصه هذا وتوحده فى السلوك مع الغير.

أما عملية الاستدخال فيقصد بها تقبل الشخص لتأثير الغير عليه بسبب اغراء معين يرتضيه فى سلوكهم وهذا الإغراء يعتبر جوهر الأفكار والأفعال المجزية. ويقوم الفرد بتبنى السلوك المغرى لانسجامها مع جهازه القيمى فتتكامل مع قيمه هو. ويتوقف الرضا فى عملية الاستدخال على مضمون السلوك الجديد.

يستخدم التصنيف مصطلح الاستدخال ليضم ثلاث مصطلحات خاصة بـ Kelman موضحاً إياها كمراحل مختلفة فى عملية الاستدخال. والإذعان عند Kelman تكون فى المرحلة المبكرة والأدوار الأولى فى

نظام التذويب التى عندها يذعن التلميذ لتوقعات دون أن يلتزم بها. والتقمص او التوحد عند Kelman أبعد من عملية التذويت ولذا تعامل فى المراحل المتوسطة للتنظيم. وعند هذه النقاط يستجيب الفرد للسلوك المرغوب حاصلاً على بعض الرضا من هذه الاستجابة ومتقبلاً للقيم المتضمنة فى السلوك. وكما يشير إليها Kelman بأنها مقنعة واستخدم العالم السابق مصطلح الاستدخال ليشير إلى نهاية عائد العملية التربوية والاستدخالية حيث يكون قد قبل الشخص قيماً واتجاهات وميولاً معينة فى نظام ذاته، ويكون الفرد مُوجهاً بصرف النظر عن المراقبة أو الإشراف Sarveillance من شخص مؤثر مثل المدرس أو الناظر أو الآخرين. ويعمل الشخص كما يحلو له لأن عمله هذا يعطيه إشباعاً. وكما هو متوقع يكون هذا النوع من السلوك الموصوف فى قمة نهاية التصنيف. وعندها يوصف الشخص بأنه مستجيب مع الألتزام ويستجيب له، وقابلاً للقيمة ومتضمناً إياها فى ذاته، ومنظماً لها فى نظام قيمه التى توجه وترشد سلوكه.

يستخدم التصنيف اصطلاح الاستدخال بمفهوم أوسع وأشمل من استخدام Kelman.

عملية الاستدخال المستخدمة فى التصنيف:

تبدأ عملية استدخال القيم عندما ينشغل انتباه التلميذ ببعض الظواهر و الخصائص ــ وخلال انشغاله هذا بها، فإنه يميزها عن القيم والصفات والظواهر الأخرى فى مجال إدراكه. وعن طريق توضيح الاختلافات بينهما وبين الأخرى تأتى عملية البحث عن الظاهرة ويرتبط بها عاطفياً ويقدرها. وهذه الاستجابة تكون متكررة بدرجة كافية إلى الحد الذى يتفاعل معها أو ماشابهها تعاملاً تلقائياً وطبيعياً. وأخيراً فإن القيم تتشابك وتكوّن

علاقات ببناء أو تركيب قيمى أو مع وجهة نظر العالم المحيط أو تجاه معيار معين.

ومن هذا الوصف المستخلص يمكن النظر إلى عملية إستدخال القيم على أنها تمثل تعديلاً مستمراً للسلوك فى البداية للظاهرة وحتى نظرته الشاملة على الحياة والتى تؤثر على كل أفعاله وقراراته فيما بعد.

وبينما يبدو وصف العملية مقنعاً بدرجة معقولة، يتطلب تصور مراحل وأقسام التصنيف، إن الحدود الفاصلة بين الأقسام تعتبر مراحل تحول يتطلب اضافة محتوى جديداً ونوعاً جديد من الأنشطة. تعتبر حدود الأقسام فرضية.

وتعتبر عملية الوعى Awaeness للمثيرات أول خطوة لمبادرة واستثارة السلوك العاطفى كما تعتبر سياق وجوهر هذا السلوك العاطفى ومن هنا يكون القسم الأدنى فى التصنيف هو قسم الاستقبال Receiving وهذا بدوره يكون مقسماً إلى ثلاثة أقسام فرعية تبدأ بمستوى الوعى Awarenes Level والتى فيها يكون انتباه الفرد قد أوشك على الانجذاب نحو المثيرات ويمثل الاستعداد للاستقبال Willingness to Receive القسم الفرعى الثانى وفيها يصف الحالة التى فيها يكون الفرد قد نجح فى التمييز بين المثيرات واختلافها عن بعضها البعض. ويكون أيضاً مستعداً للانتباه والإنجذاب نحوها. وفى عملية الاختيار وانتقاء الانتباه Controlled of Selected Attention (وهو القسم الفرعى الثالث من هذا القسم) يكون الفرد مشدوداً إلى مثيرات ومتيقظاً لها شكل (١٨).

وفى القسم الثانى يقع قسم الاستجابة Responding، وفيها يدرك الفرد كمستجيب للمثيرات العاطفية استجابة متماسكة غير متناقضة وفى أدنى هذا القسم يقع الاذعان والقبول للاستجابة

Acquiesceuce in Responding ويكون فيها الفـرد مجـرد مسـتجيب لتوقعات وفيها يستجيب لاستجابات متزايدة لضغوط داخلية (مثـل نظرتـه التلقائية لفن جديد ويقوم بعمل التظليل وتنويع وألوان، أو يكون واقعاً تحت تأثير ميله إلى دراسة المشكلات الاجتماعية... الخ) ويلى هذا القسم الفرعى من المستوى الثانى الممثل فى الرضا فـى الاسـتجابة Satisfaction in Response وفيها يستجيب الفرد عاطفياً لأنواع من النشاطات المختلفة.

وإلى هذا المستوى يكون قد فرّق بين المثيرات العاطفية، وبدأ فـى البحث عنها والارتباط بها عاطفياً وإلى تقديرها تقديراً فعالاً. وباسـتمرار التمييز وإدراك الفروق يقع القسم الثالث وهو مستوى التقيـيم Valuing أو تقدير القيمة الذى فيه يصف عملية الاستدخال للقيم وصفاً دقيقـاً متزايـداً وعندما يصير سلوكه متماسكاً خالياً من التناقضات وعنده يُضمّن القيمة فى ذاته. ويقع فى هذا القسم قبول القيمة Acceptance of Value ثم تفضيل القيمة Preference for a Value بحيث تجعل النشاط مرغوباً وساراً، ثم الالتزام بالقيمة Commitment.

وبينما يستدخل الدارس قيماً استدخالاً مستمراً، فإنه يقابل مواقفاً ترتبط بأكثر من قيمة واحدة وهذا الأمر يتطلب منه تنظيم القيم وتضـمينها فـى جهاز تنظيمى قيمى خاص به. وحيث أن متطلبات استدخال القيم تبدأ مـن مرحلة الإدراك لها فإن قسم التنظيم Organization ينقسـم إلـى قسـمين فرعين:

الأول: هو إدراك القيمة Conceptnalization، مثل الرغبـة فـى تقيـيم الأعمال الفنية الحسنة. واستنتاج الافتراضات الأساسية لمواثيـق الشـرف الأخلاقية code of ethics، الفرع الثانى لهذا القسم هو تنظيم الجهاز القيمى وجعل التخصص المعين قيمه مساندة (مثل جعل الفن هواية سائدة.. الخ).

وأخيراً فإن العمليات الخاصة بالاستدخال للقيم والتنظيم يصل إلـى نقطة عندها يستجيب الفرد استجابة ثابتة مستمرة لمواقف القيمـة -Value Laden Situation مع مجموعة قيمه المستدخلة فى الذات وتركيبهـا فـى نفسه ونظرة العالم نحوها. ويصف التصنيف هذا السلوك بالتوصيف عـن طريق القيمة أو عن طريق قيمة مركبة Characterization by a Value or Value Complex ويتضمن هذا القسم: الوضع المعمَّـم Generalized Set (مثل رؤية جميع المشكلات فى سياقات جوانبها الأخلاقيـة، أو الاسـتعداد لمراجعة الأحكام وتغيير السلوك فى ضوء الشواهد الموجـودة) وعمليـة التوصيف Characterization (مثل تنمية فلسفة ثابتة غير متناقضة فـى الحياة) هى نهاية التصنيف ويمكن وضع التصنيف كما يلى:

يمتد تفسير مفهوم "ميل" على طول الطريق من حيث يكون التلميذ واعياً aware بوجود الظاهرة إلى حيث السلوك الداعى إلى البحـث عـن الظاهرة. أى تمتد الأهداف من الشعور بالوعى Awareness إلى تفضـيل القيمة Preference for a Value كما فى الشكل.

ويأخذ خطوات الميل Interest ما يلى من الأقسام وتحت الأقسام:

١- الشعور بالوعى	Awareness	الاستقبال Receiving
٢- الاستعداد للتقبل	Willingness to receive	
٣- الانتباه المحكم او المختار	Controlled or Seleced Attention	
٤- الاذعان أو قبول الاستجابة	Acquiescence in Responding	الاستجابة Responding
٥- الاستعداد للاستجابة	Willingnass to Respond	
٦- الرضا فى الاستجابة	Satisfaction in Rosponse	
٧- قبول القيمة	Acceptance of Value	تقييم Vauing
٨- تفضيل القيمة	Preference for a value	

الاستقبال - الانتباه Receiving			الاستجابة Responding			التقييم Valuing			التنظيم Organization		التوصيف بقيمة Characterization by a value	
١.١	٢.١	٣.١	١.٢	٢.٢	٣.٢	١.٣	٢.٣	٣.٣	١.٤	٢.٤	١.٥	٢.٥
Awareness. الشعور والوعي.	Willingness to Receive الرغبة في التقبل	Controlled or Selected Attention. الانتباه المتحكم فيه أو المختار.	Acquiescence in Responding الإذعان في الاستجابة	Willingness to Respond الاستعداد للاستجابة	Satisfaction in Response الرضا في الاستجابة	Acceptance of a Value تقبل القيمة	Preference for a Value تفضيل القيمة	Commitment الالتزام	Conceptualization of a Value الإدراك المفهومي للقيمة	Organization of a Value System تنظيم نظام للقيم	Generalized Set الوضع المعمم	Characterization الاتصاف - التوصيف.

التوافق - التكيف
ADBUSTMENT

قيمة
VALUE

اتجاهات
ATTITUDES

تقدير
APPRECIATION

ميول
INTERESTS

شكل (١٧) تصنيف الميدان الوجداني ومراحل تكوين الميول، التقدير، الاتجاهات، وتكوين القيمة، والتوافق (التكيف)

ومن هذا يتضح أن هدف "الميول" يأخذ مساراً يتضمن فيه قسم الاستقبال Receiving، الاستجابة Responding، وقسميين فرعيين من قسم التقييم Valuing كما انه من الواضح — كما فى الشكل — أن المفهوم "ميل" يصف السلوك المتضمن فى المستويات المنخفضة من التصنيف. ونادراً ما يفسر الميل فى صفة للسلوك على أنه التزام Commitment .

ويفسر مفهوم التقدير Appreciation على انها ترجع إلى ذلك السلوك البسيط الذى فيه يكون الفرد مستعداً للانتباه إلى جوانب معينة من الظاهرة موضوع الدراسة، وبالنسبة إلى شعوره بالاستجابة إلى بعض المثيرات، أو لإظهاره تفضيلاً معيناً او مثيرات معينة، ولهذا لا يفسر التقدير على أنه متضمن السلوك على مستويات منخفضة من التصنيف ولا على مستوياته العالية. ويمتد المسار الذى يمر بمراحل التقدير فى شريحة مستمرة تظهر متضمنات ومقدار امتداد معانيها وهى:

١- الانتباه المحكم أو المختار Controlled or Selected Attention		الاستقبال Receiving
٢- الاذعان أو قبول الاستجابة Acquiescence in Responding		الاستجابة Responding
٣- الاستعداد للاستجابة	Willingnass to Respond	
٤- الرضا فى الاستجابة	Satisfaction in Rosponse	
٥- قبول القيمة	Acceptance of Value	تقييم Vauing
٦- تفضيل القيمة	Preference for a valne	

وبالمثل حينما نختبر امتداد المسار للتفسيرات المعطاة بمفهوم الاتجاهات Attitudes؛ القيمة Value، فى الأهداف التربوية فإنها تمتد من

المواقف التى يتوقع من التلميذ أداء سلوك معين، وخصوصاً عند شحنه بشحنة عاطفية معينة من الحماس أو الاشمئزاز.. أو الحب.. الخ عندما يقوم بعملية الاتصال مع الاخرين.

ولهذا تمتد الخطوات من الاستعداد للاستجابة Willingness to Respond حتى مرحلة الإدراك بالقيمة Comceptualization of a Value وفيما يلى المراحل التى يمتد فيها مسار الاتجاه Attitude والقيمة Value:

١- الاستعداد للاستجابة	Willingnass to Respond	الاستجابة Responding
٢- الرضا فى الاستجابة	Satisfaction in Rosponse	
٣- قبول القيمة	Acceptance of Value	التقييم Vauing
٤- تفضيل القيمة	Preference for a valu	
٥- الالتزام	Commitment	
٦- الأدراك بالقيمة	Conceptualization of a Value	التنظيم Organization

ويمتد مفهوم التكيف Adjustment فى معناه ابتداء من أداء الدور البسيط للسلوك فى موقف اجتماعى متفاعل حتى العلاقات بين جوانب نظرة الفرد فى الحياة ولهذا يوضح الخط الذى يمتد فى معناه من الاستعداد للاستجابة Willingness to Respond حتى التوصيف Characterization وفيما يلى امتداد مفهوم التوافق أو التكيف:

التوافق (التكيف) Adjustment

١- الاستعداد للاستجابة	Willingnass to Respond	الاستجابة Responding
٢- الرضا فى الاستجابة	Satisfaction in Rosponse	
٣- قبول القيمة	Acceptance of Value	تقييم Vauing
٤- تفضيل القيمة	Preference for a value	
٥- الالتزام	Commitment	
٦- الأدراك بالقيمة	Conceptualization of a Value	تنظيم Organization
٧- تنظيم الجهاز (النظام) القيمى	Organization of a Value System	
٨- الوضع المعمم	Generilized Set	توصيف القيمة Characterization by Value or Value Complex
٩- التوصيف	Characterization	

وتجدرُ الإشارة إلى أن جميع المصطلحات والسياقات المتشابكة فى معانيها على امتداد التصنيف تكون مستمرة. كما يمكن إحلال مصـــطلح أو سياق محل آخر على هذا الامتداد.

ويشير التكيف Adjustment فى معظم الأحيان إلى أنواع الســلوك المعقد الموصوف فى المستويات العليا للتصنيف بينما يشير (الميــل) إلــى معنى متضمن فى السلوك المميز فى النهاية الدنيا.

علاقة عملية الاستدخال بنماء الضمير

The Relation of Internalization to the Development of Concience

يتضمن الميدان العاطفى عملية التطبيع الاجتماعى Socialization التى لها الأثر فى نماء السلوك والتحكم فيه.

أن عملية الشعور كما عرفهـا English &English هـي عمليـة التكامل الوظيفى لنظام القيم والأخلاق للشخص.. وأن الذات العليا Super-ego كما هى مفهومة فى التحليل النفسى على أنها الصفة الجوهرية للشعور والوعى. ويعرف نماء الذات العليا على انها دمج المسـتويات الأخلاقيـة للمجتمع فى داخل الفرد. وعملية التذويت إذن تدل علـى دمـج المسـتوى الأخلاقى فى الذات وتعتبر عنصراً حرجاً لنماء الذات العليـا وفـى نمـاء الضمير. ولذا يجب أن تصف مستويات التصنيف المستويات اللاحقة لوضع الأهداف بحيث تكون مناسبة لنماء الذات العليا. ويشير تعريـف أنجلـش وأنجلش للتكامل الوظيفى للنظام، ومراعياً الأهمية الجوهرية للأقسام العليا للميدان العاطفى وتكامل وعلاقات قيم الفرد فى نظام القيم الأخلاقية.

ويعمل التصنيف هنا على اختبار مقارنة مستويات نماء الضـمير والذات العليا اجرائياً ومقارنتها بما هو مسلم بها نظرياً، وما هو معروف. عن الذات العليا ونماء الضمير فى الدراسات النظرية. وليس بالضـرورة توقع غياب انسجام إحداها بالأخرى (بين مراحل النمو والتصنيف) طالمـا أن مراحل النمو تصف نوع المراحل (سـواء كانـت مرغوبـة أو غيـر مرغوبة) الموجودة فعلاً، بينما يهتم التصـنيف فقـط بصـياغة المـدرس للأهداف صياغة ايجابية. وبالرغم من ذلك فإنه إذا حدد الفـرد الجوانـب الايجابية لمراحل النمو، فإنه يتوقع بعض التوافق والانسجام بين مراحـل النمو والتصنيف.

وجد كل من Havinghurst, Peck بعد الدراسة الاخلاقية لبرارى Moral – Character Study. خمسة أنواع أو مراحل لنماء الخلق وهـذه المراحل تتبع وتطابق تماماً النضج النفسى الاجتماعى التى سـبق لفرويـد وصفها فى نماء الشخصية وأطلق عليها أسماء وأنواعاً أخلاقية: النفعيـة، التطابقية، الشعور غير المنطقى، الحب المنطقى للآخرين.

والنوع اللاأخلاقى يتميز بانعدام القدرة على التحكم النفسى عند مجابهة المواقف الاجتماعية وهو شائع مع الأطفال وهذا النوع لا يمثل هدفاً تعليماً فى مرحلة اقل من مستويات التصنيفات.

أما النوع النفعى فينسجم إلى حد تجنب عقوبة الكبار أو عدم موافقتهم. فإذا كانت العقوبات مؤثرة بدرجة كافية، فقد يستدخل شعور المنع مع موجهات أخلاقية غير إيجابية فى الذات. وتقترح عملية المقارنة بين أقسام التصنيف بأن الفرد قد يصل إلى مستوى أبعد من المستوى الأول والخاص بالاستقبال Receiving طالما أن المنع قد سبب اختلافاً فى خصائص الموقف بالقدر الذى يستطيع التجاوب معهم. وأن انسجام الفرد لتجنب العقوبة أو عدم الموافقة يكون مكانها فى المستوى الأول لقسم الاستجابة Responding والقبول والإذعان للاستجابة.

وفى الواقع عند تعريف هذا القسم فأن مصطلحات الطاعة "obedience" والليونة Compliance تستخدمان فى وصف هذا السلوك فى المستوى الأعلى التالى فى هذا التقسيم الخاص بـ Peck & Havighurst وهو النوع الانسجامى أو التكيفى.

ويوصف هذا النوع من السلوك عندما يذهب طفلاً مستسلماً بالقوانين الأخلاقية والاجتماعية بطريقة واقعية وببساطة. أن قبوله لها يكون قبولاً إيجابياً. وإذا كان لطيفاً فأن لديه قبول أكثر فى نظرته العامة بالعالم. أنه يتبع نظام القوانين المسلم بها واقعياً، والمحددة لكل مناسبة، وبدرجة تختلف حسب أخلاقيات المواقف المختلفة. وطالما كان لدى الطفل شعور بالتكيف شعوراً طائعاً فأنه يوجد لديه أستعداد للإستجابة لفكرة القوانين والقواعد بالحياة.

ويبدو أن القسم الثانى من مستوى الاستجابة وهو الاستعداد للاستجابة يتلاءم مع وصف النوع التطابقى. فالمستوى الأعلى وهو الرضا فى الاستجابة يتضمن تعريفه للسلوك بأنه يكون مصاحباً باستجابة عاطفية، وسارة أو مريحة. وبالرغم من أن هذا المستوى قد يتضمن وصف الأنواع المتوافقة، وطالما أن الاستجابة من النوع اللطيف، فإنه لا يدل على تقبل ممتع لقيمة إيجابية إلى حد كبير.

ويطلق على النوع الرابع بالشعور أو الوعى غير المنطقى. ويعبر عنها العالمان السابقان بنفس مستوى نضج النفس الاجتماعى كالنوع المتكيف وكطريق بديل لهذا المستوى من السلوك. ويعيش الوعى غير المنطقى Irrational – Conscientious بقوانين مطلقة ولكن تُذَوَّت فى النفس بصورة إجبارية أكثر منها اختيارية. فالفرد يقر عملاً بأمانة سواء وافق عليها المحيطون أو لم يوافقوا، ويقوم بتحكيم مبدأ الأمانة المجرد فينتج عنه مكون غير منطقى ظاهر سبق اعتناقه. وتمثل هذه الحالة ذاتاً عليا عمياء قاسية وقت العمل Blind Rigid Super Ego at work وتحذرنا الجوانب السلبية الكبيرة لهذا النوع بأن هذه المرحلة قد لا تلائم مستويات التصنيف جيداً. وعادة لا نجد هذا المستوى موجوداً فى أهداف أو أغراض الدارسين.

وتعتبر هذه الخطوة (التى يجد الفرد نفسه مواجهاً لضغط اجتماعى) أعلى مستوى نضج للذات.

ومن ثم فإن مراحل استدخال القيم السابق وصفها يمكن أن تطبق هنا بحيث نرى أنفسنا مدفوعين إلى مستوى أعلى فى التصنيف حتى نصل إلى مرحلة الالتزام Commitment طالما أن التلميذ يسلك بطريقة يرى نفسه أنه يحمل قيمة معينة ويعيش من أجلها ولأجل تحقيقها.

والنوع الآخر الذى وصفه كل من Peck & Hevighurrt هو حب الآخرين وعدم الأنانية المنطقية كمستوى أعلى فى النضج. وفيها تكون الذات العليا للفرد مزيجاً متكاملاً مع المبادئ المستخلصة من مجموعة المبررات المنطقية، بالإنحياز لمبادئه على طول الخط أو بأنه مُصلح غير متسامح يتفاعل بعاطفة مناسبة للظروف. وهذا لا يعنى أنه بدون عاطفة، لأنه متحمس فى اختيار الأفضل ويقظ لمحاربة الخطأ. وبمقارنة هذا الاستخلاص والوصف بأنواع التصنيف، فأنه يكون من الواضح أن الفرد قد حصل على مستوى الرضا فى الاستجابة.

وقد حقق المستوى الثالث تقدير القيمة Valuing والتى فيها يقوم المتعلم بأداء سلوك بدرجة من التماسك الكافية فى المواقف المناسبة والتى فيها يعرف أنه يحمل قيمة ما. وفى المستويات العالية لتقدير القيمة، يسلك الفرد بحيث يقوم بتوسيع هذا المؤشر بفاعلية وبدون أنانية.

ويُضَمِّن المستوى الأعلى التالى للتصنيف وهو قسم التنظيم Organization أغراضاً لبناء نظام القيم System of Values. كما يتضمن مراحلاً عندما تدرك القيمة، وعندها تتكامل فى النظام القيمى للفرد. وتشير مقارنة وصف مرحلة حب الآخرين،(عدم الأنانية) المنطقية مع التصنيف تطابقاً وانسجاماً أبعد. لأن الفرد عند هذه المرحلة يكون منطقياً لأنه يقدر قيمة كل فعل جديد وتأثيره تقديراً واقعياً فى ضوء المبادئ الأخلاقية المتضمنة فى الذات والمستخلصة من الخبرة الاجتماعية.

وتوصف عدم الأنانية المنطقية بأنها تنظيم للجهاز القيمى وكنوع من التوازن الديناميكى التى تعتمد على المناسبات البيئية المنسجمة على الدوام.

ومستوى التوصيف بالقيمة أو بالقيمة المركبة Characterization by a value والتى تضم أقسام الوضع المعمّم Generalized، والتوصيف Characterization يكون فيه الأشخاص على مستوى من التحكم عن طريق فلسفة فى الحياة منظمة ومتكاملة. ولهذا فإن الجوانب العظمى لهذا القسم تكون موجودة فى وصف عدم الأنانية المنطقية. وقد وضع التصنيف ليكون محايداً فى احترامه لفلسفات التربية والقيم. وتعنى عدم الأنانية المنطقية. هنا شغف الفرد فى تحقيق مصلحة الغير مع مصلحته هو.

ويعتبر التصنيف السلوك فى أعلى مراتبه على أنه قد ذُوّت بعمق لدرجة أنه أصبح عادة.

علاقة الميدان العاطفى بالميدان المعرفى:

The Relationship Between the Affective and Coghtive Domains

يشير Krathwohl وزملاؤه بأن عديداً من البحوث قد أجريت على التحليل المنطقى للعلاقة بين السلوك المعرفى والعاطفى وخصوصاً فى اكتساب الأهداف العاطفية عن طريق الوسائل المعرفية. ولكى يتم هذا الهدف لابد من الإشارة إلى ضرورة الوحدة كأساس للتنظيم. وأشار Scheerer بأن السلوك قد يدرك من خلال مضمونه من الاستثارات المعرفية والعاطفية التى لا يمكن الفصل بينها فصلاً حقيقياً كما أنه لا يمكن تجزئ السلوك بحيث يوجد تكامل بين الإثارة المعرفية والعاطفية بين قسم وآخر. ولدراسة السلوك قد يلجأ أحياناً إلى التجزئ مع وضع اعتبارات العلاقات الكائنة بين مكوناتها. ومنذ عام ١٩٨٠ أشار William James إلى مصطلح الذاتية Subjective واستخدامها بدلاً من العاطفية Affective وعرفها بأنها تشكل وحدة لميدانين ثم استطرد بالتحليل والشرح عن كيف أن السلوك المعرفى موجود ومتضمن فى السلوك العاطفى. ولقد اشار بأنه

لا يوجد تعارض بين حقائق ذاتية يطلق عليها تصورات ومشاعر وأخـــرى يطلق عليها أفعالاً ترجع إلى الذكاء. فالتعارض هنا يكمن فى أخــذ جميــع الحقائق الفعلية وجانبها البنائى والتركيبى على أنها ذاتيـــة، أمـــا جانبهـــا الوظيفى فيطلق عليه معرفياً. فالجانب الأول يطلق عليه شعور أما الجانب الآخر الوظيفى فيطلق عليه بالمعرفة. ومن وجهة النظـــر الذاتيـــة تكـــون جميعها مشاعراً.

ونرى حينئذ وجود تعـــارض حـــادث بـــين الاحســـاس Feeling والمعرفة Knowledge وهو فى حد ذاته يكون التعارض غير هـــام. فـــإذا كان كل شعور أو احساس هو قطعة صغيرة من المعرفة فإننـــا لا نعتبـــر التحدث عن اختلافات الصيغة الفعلية اختلافاً فى الكيف المعرفى بل أنهـــا تختلف فقط فى الدرجة وعلى مدى استحواذها على حقائق كبيرة أو قليلـــة مرتبطة بالموضوع. فالشعور بالوضع أو النظام الواسع والعلاقات فيه هو شعور بالمعرفة الكثيرة، كما أن الشعور بالنوعية القليلة هو شعور بالمعرفة القليلة.

وأشار Rokeach بأن تحليل السلوك المعرفى يتضمن جانباً عاطفياً أيضاً فتحليل المعتقدات ونظمها لا تلزم الفرد بدراسة السلوك المعرفى فقط بل أيضاً تحليل المشاعر العاطفية التى تشكل تلك المعتقـــدات وعلاقاتهـــا البنائية فى النظام. وبالنسبة إلى الاستمتاع بالموسيقى مثلاً فأننا نستمع إلى الموسيقى من سياق المعرفة السابقة والخبرات الماضية بمكوناتها المختلفة.

وبلاشك فإن لكل هدف معرفى جانب عـــاطفى وتـــلازم الجانـــب المعرفى والعاطفى أمر طبيعى. وأن وجود الجانب العاطفى ونمائها يجعل نماء الأهداف المعرفية أكثر. ومن المستطاع مصاحبة الأهداف العاطفيـــة المختلفة لكل هدف معرفى فى المادة الدراسية.

غير أن طبيعة التصنيف هنا قد فرض تقسيم الأهداف إلى ميدان معرفى وآخر عاطفى لتسهيل الرؤية والإدراك والدراسة.

وفى جدول (٩) يمكن توضيح تلك العلاقة الكائنة بين الميدان المعرفى والعاطفى للأهداف.

جدول (٩) العلاقة بين الميدان المعرفة والميدان الوجدانى

التصنيف المعرفى	التصنيف العاطفى (الوجدانى)
١- يبدأ التصنيف المعرفى باسترجاع التلميذ للمعلومات والمعرفة.	- يبدأ التصنيف العاطفى من حيث يستقبل التلميذ لمثير وينتبه إليه عن قصد وتمتد خلال انتباهه بأكثر فاعلية.
٢- تمتد تصنيف المعرفة خلال فهمه للمعلومات.	- وتمتد من خلال استجابته للمثير واستعداده للاستجابة والرضا عن هذه الاستجابة.
٣- مهارته فى التطبيق لما فهمه من معرفة.	- تقييمه للظاهرة أو النشاط متطوعاً ويبحث عن طرق متصلة للاستجابة.
٤- مهارته فى التحليل لمواقف متضمنة على معلومات ـ وكذلك مهارته فى التخليق للمعلومات نحو تنظيم جديد لها.	- إدراكاته لكل قيمة استجاب إليها.
٥- مهارته فى التقويم لنطاق المعلومات والمعرفة ليحكم على قيمة المادة والطرق بالنسبة إلى الأغراض المعطاه.	- تنظيمه لتلك القيم فى نظم معينة ثم تنظيمه للقيمة المركبة إلى كل واحد، وتقريره بتوصيف الفرد وخصائصه.

وتعتبر الخطوة الأولى والرابعة والخامسة أكثر النقاط تقابلاً بـين الميدان العاطفى والميدان المعرفى. ففى الخطوة (١) فى التطابق المتوازى بين الميدانين العاطفى والمعرفى يكون قسم الاستقبال Receiving لظـاهرة ما، أو الانتباه لها إلى حد ما، يتصل بحوذة الفرد بمعلومات عن الظـاهرة. غير أن الاهتمام المبذول فى عملية الاستقبال يختلف عـن الانتبـاه تجـاه المعلومات أو المعرفة. من حيث أن الاهتمام أو الإنتباه فى الحالة الأولى لا تهتم بالذاكرة أو الأستدعاء لها عند الطلب. وبرغم ذلك فتوجد علاقـة لأن الإنتباه إلى الظاهرة تكون بالتأكيد متطلباً أساسياً لمعرفتها. وأبعد من ذلـك طالما أن الفرد لديه استعداد للإنتباه إلى الظاهرة فأنه سوف يكون على علم بها.

ويفترض أن "الاستقبال" يشير دائماً إلى الوعى بمعرفة معينة. ولهذا يكون توازيها فى الميدان المعرفى دائماً مع الميدان العـاطفى فـى هـذا المستوى. فمثلاً يكون الوعى البسيط بطريقة رسـم منظـور هـو عنـد تصويرها بالرسم. بينما يكون عادة صحيحاً ولكن ليست ضرورية دائمـاً. وتتضمن على إسهاماتها مع الآلات والعناصر الموسيقية فى تأثيرها الكلى، ويتضمن هذا الهدف عملية فهم Comprehension وهو يمثل القسم الثانى فى التصنيف المعرفى. وربما التطبيق Application، التحليـل Analysis من التقسيم أيضاً. وبالتطلع إلى الأهداف فى مسـتوياتها الـدنيا للميـدان العاطفى، تكون مناظرة للمستوى الأعلى تقريباً فى التصنيف المعرفى كما يجدها الفرد بالتلازمات المعرفية للأهداف العاطفية. غير أنه مهما تخصص السلوك فى المستوى السفلى من الميدان العاطفى، أصبح بالتأكيد أن الفـرد يستطيع تفسير الهدف إلى الحد أن الهدف يمكن إعادة صياغته حتى يعـاد تقسيمه فى الميدان المعرفى. وتوجد بعض الاعتراضات على ضرورة البدء فى الميدان العاطفى بالاستجابة لسبب طبيعة المعرفة المكثفة لنهايـة هـذا

القسم. ولكن لأن هذا السلوك يكون خطوة أولى وضرورية لبناء الأهداف الأعلى رتبة فى هرم الميدان العاطفى. وهذا سبب هام فى جعله متضمناً فى أسفل القسم الفرعى فى الميدان العاطفى. إن الاهتمام بعملية الاستقبال يكون مختلفاً عن الاهتمام بالمعرفة مؤكدة الجوانب الإدارية لقانون المعرفة وهو المناسب للقسم العاطفى.

وتكون الخطوة (٤) ، (٥) بمثابة الجسران للوصل الوثيق الظاهر بين الميدان العاطفى والمعرفى. ويكون السلوك هنا والموصوف بالميدان العاطفى معرفياً فى جزء منه عندما يدرك التلميذ عند استجابته لها قيمة ما. وتلك القيمة تكون بدورها متكاملة ومرتبة فى نظام القيم والتى يتصف بها الفرد. ويبدو أن هذه الأهداف تتطلب قدرة من الفهم حتى يستطيع التلميذ أن يترجم سلوكه إلى مجموعة من المصطلحات اللفظية لوصف القيمة المتضمنة. وفى بعض الأحيان، يتطلب هذا تحليلاً لعنصر القيمة الشائع من سلسلة الأنشطة أو المواقف التى ترتبط بها، وإلى تعميم شيوع هذه القيمة إلى قيمة أكثر تعميماً وشيوعاً تضمها جميعاً. أن القدرة على التنظيم وإيجاد العلاقات الضمنية فى نظام يتطلب حتماً قدرة على التحليل، كما سبق وصفها فى الميدان المعرفى، ونماء قيمة مركبة جديدة تتضمن قدرة التخليق. وبالإضافة إلى القدرة على موازنة القيم بعضها تجاه بعض والتى تتضمن فى الأقسام العليا فى التصنيف العاطفى، وتتضمن أيضاً القدرة على التقويم. فمثلاً الحكم على المشكلات والقضايا فى سياق المواقف، والمواضيع، أو الأغراض، والترتيبات المرتبطة، تكون مرتبطة أكثر من ارتباطها بفكر محدود مفيد أو تفكير عاطفى محدود.

وبالرغم من ذلك فمن الممكن أن يكون فى السلوك اليومى كثير من الإلتجاء إلى موازنة القيم على مستوى نصف شعورى حدسى، أفضل من المستوى العقلانى الموضوعى المتضمن فى التقويم بالميدان المعرفى. وهذا

المستوى الشبه شعورى موصوف فى الميدان العاطفى فى قسم الوضع المعمم Generalized حيث يكون السلوك مذوتاً لدرجة أنه يتم تلقائياً بدون تقرير واعى. وفى قمة هذا القسم يمتد هذا الشعور حتى يصف السلوك المستدخل فى الذات بأكثر عمق تلقائياً.

أن تقويم السلوك المعرفى يتم على أساس ما تم تعلمه جيداً أو صار منتظماً فى السلوك. والقياس فى الواقع يتم فى سياق ما تؤثره هذه الانتظامية فى السلوك على درجة الاختبار. فعند مستوى الوضع المعمم فى الميدان العاطفى، يوجد نوعان من السلوك يمكن تحصيلها بانتظام تام. وأن مستوى الأداء المطلوب فى إعطاء الدرجات يكون متضمناً فى وصف السلوك (وهذا هو القسم الوحيد فى التصنيف الذى يخصص هذا المستوى من أداء الدرجة على التحصيل) وقد يرجع هذا السبب إلى أن الأهداف العاطفية قد وجدت لتصف انتظامية السلوك.

وفى الخطوة (٢) ، (٣) فى وسط التقسيم العاطفى، يبدأ الفرد استجابته لمثير مطلوب أولاً (قبول والاذعان فى الاستجابة)، بأرادته إلى حيث يبحث فرصاً فعالة فيها قد يستجيب إليها (الإلتزام Commitment) وهذه لا تتعلق بالميدان المعرفى، ولكن تكون طبيعة العلاقة ليست سهلة التحديد ولكن فى جميع أنواع السلوك العاطفى يكون عنصر المعرفة موجوداً ومتضمناً فيه. فمثلاً فى المستوى المختص فى القسم الفرعى للأذعان والقبول للاستجابة نجد هدف الاستعداد للإذعان للتعليمات الصحية تتضمن هذا الهدف وتكون على درجة من الفهم لهذه التعليمات والقدرة على تطبيقها إلى مواقف جديدة. وكل من الفهم والتطبيق يخص التصنيف المعرفى. فعلى المستوى الأعلى للمدى الأوسط من التقسيم فى القسم الفرعى الألتزام أو التعهد "نجد هدف" التكريس لأفكار تشكل أساس

الديمقراطية، يتضمن سلوكاً معرفياً مثل القدرة على تحليل المواقف بقصد تطبيق الأفكار والمُثُلْ فى موقف معين.

ويمكن التنويه بأنه من خلال تحليل الأقسام الخمسة يوجد بعض الميل نحو تعيين المناظر المعرفى للهدف. كما يستطيع الفرد من إيجاد المكونات العاطفية للأهداف المعرفية.

توجد علاقات أخرى بين الميدانين: العاطفى والمعرفى. فمثلاً تحدد الأهداف بغرض إكتساب أهداف من أحد الميدانين كوسيلة لإكتساب أهداف من الميدان الآخر. فمثلاً يعطى التلاميذ معلومات بقصد تغيير إتجاهه. أو يستخدم الهدف العاطفى كوسيلة للحصول على هدف معرفى على هدف معرفى مثل تنمية الميل فى المادة حتى يتعلمها التلميذ.

الأهداف المعرفية كوسيلة للأهداف العاطفية:

تشير البحوث والنظريات فى السلوك المعرفى إلى توضيح الطرق التى يمكن بها التعامل مع الميدان المعرفى. ويمثل الانتقال من الميدان المعرفى إلى الميدان العاطفى الأتجاه المفضل. فالاتجاهات Attitudes، والمشاعر Feelings مثلاً يتقبل تعريفها فى مصطلحات معرفية. فقد أشار Fames إلى أن تعريف الشعور نوع من المعرفة عنه. وأشار Asch إلى الإتجاه بانه يحتوى على نظام من المعلومات المترابطة... وهى تنظيم فى خبرة ومعرفة بأمر من الأمور. وقام Rhine بعمل بحث مسحى للتعاريف الخاصة بالإتجاهات بواسطة علماء نفس مشهورين، وتوصل إلى أن العنصر الشائع هو جوهر ما يعنى به عموماً عن طريق مفهوم. وعرف بذلك الإتجاه كمفهوم مقوم واستطرد فى شرح صياغة الاتجاه فى مصطلحات معرفية احتفظ بها عادة لصياغة مفهوم يمكن قياسه وفحصه. وهذا المنحى فى البحث مفضل للميدان العاطفى.

والمح Rekeach أنه إذا تم النجاح فى التوصل إلى أن أى عاطفة لها مُنَاظرها المعرفية تستطيع الوصول إلى أعماق الحياة العاطفية المعقدة للشخص من خلال دراسة عملياته المعرفية.

وبنفس المنوال أختبر Resenber الاتجاهات فى سياق البناء المعرفى. وبتدوينه للعلاقات بين المكونات المعرفية والعاطفية، ناقش أن الميل للاستجابة إلى أى شئ يتأثر إيجابياً أو سلبياً ويكون مصحوباً ببناء معرفى مصنوع من المعتقدات عن كوامن هذا الشئ للحصول على، أو حجب التعرف على الأفكار. وناقش أيضاً أن كلا الاتجاه العاطفى (سلبياً أو إيجابياً)، وقوة العاطفة، تكونان مرتبطة بالمحتوى الخاص بالبناء المعرفى المصاحب. ويلاحظ أيضاً أن المكون العاطفى له وظيفة للمكون المعرفى ويسهل التعامل معها.

ولا غرو أن المدرس المحنك يستطيع عن طريق إبرازه لحقائق معرفية أن يجذب إحساس التلميذ وحبه وشغفه العاطفى لدراسة هذا العلم وفهمه. فهو بهذا يستخدم الأهداف المعرفية لاكتساب أهداف عاطفية للسلوك العاطفى ولكن كنوع من المتطلبات الأساسية. فمثلاً فى أهداف التقدير Appreciation عادة ما تقابل معرفياً بالتحليل بغية الوصول إلى فهم الطريقة التى تحدث فيها تأثيرات معينة فى نفس المتعلم. وهذا التحليل والفهم متطلبات أساسية لتقدير الشئ المدروس.

أن تعلم الأهداف المعرفية أيسر بكثير من تعلم الأهداف العاطفية. كما أن استخدامها للأهداف العاطفية كوسيلة لتحقيق أهداف معرفية يجعل من الأخيرة غاية للأولى.

وتعتبر تنمية الميول والحوافز — وهى أهداف عاطفية — وسيلة لتحقيق الأهداف المعرفية. أن تأثير الطعم اللذيذ على الذاكرة والتعلم مهم

أيضاً. فالأطفال يميلون إلى تعلم وتذكر المواد التي يشعرون فيها بلذة إيجابية ولاشك أن التفضيل الذاتي هو الذي يحكم على التعلم ويكون مؤشراً عليه. غير أنه توجد مواقف مدرسية يستعمل فيها التأثير العاطفي السالب لمنع سلوك معين من الظهور ويسهل بذلك التعلم المعرفي ومن أمثلة هذا التأثير العاطفي السالب الخوف ـ العقاب مثلاً. وهذا النوع من الأساليب يكون أيسر لدى المدرسة ـ وللأسف ـ من استخدام الأهداف العاطفية كوسائل لغايات معرفية. وفي مواقف أخرى يستخدم الضغط الاجتماعي لتغيير موقف الفرد أو تغيير وجهة نظره كما هو حادث في الأذعان والقبول في الاستجابة من الأهداف العاطفية. غير أن التغيير عن طريق هذا المسلك ليس بالسهل حيث أكد كل من Kelmnus و Jhoda في أحد دراساتهما بأن الأفراد يشكون من هذا التأثير ويرغمون على مضض ان يصدروا سلوكا كريهاً وهم غير مقتنعين به Festering Behavior (التنافر المعرفي Dissonance). ويصير التهديد أو الضغط الخارجي الحاد هو تبرير الفرد بممارسة سلوك عكس معتقداته، حتى يجد حجة لتعليل التنافر الحادث لممارسته لهذه السلوك تحت ظروف تهديدية. وحيث يكون التهديد غير جاد، يكون هناك تبريراً أقل لممارسة السلوك. ونستطيع توقع تغيرات اكبر في الرأى الخاص لتعليل التنافر. ولاشك فأنه من الملاحظ والمتفق مع وجهات نظر Festinger & Carlomith بأن الجو المدرسي التهديدي يكون مهدداً قتل محاولات المدرسين لتحقيق التعلم المعرفي والعاطفي.

يجب أن تكون الحوافز الممنوحة خلال التعلم تكون من النوع الإيجابي التأثير. وبذلك يكون التعلم مبنياً على طريقة الاستكشاف الذاتي للظاهرة كوسيلة لربط الميل بتعلم المادة. وباستخدام الأنشطة المؤيدة والمستخدمة في عملية الاستكشاف تكون دافعاً أساسياً للتعلم. ويشير White

إلى أن حب الاستطلاع، والسلوك الاستكشافي، والتناول، والنشاط العام هي عوامل تسهل أحتكام الفرد بالبيئة وتجعله أكثر قدرة ونجاحاً للتعامل معها.

وقد يتساءل الفرد: من أين يبدأ التعلم الناجح: هل من الأهداف العاطفية لتحقيق الأهداف المعرفية؟ أم من الأهداف المعرفية لتحقيق الأهداف العاطفية؟ أن بحث هذه القضية تشبه قضية البيضة والفرخة. ومن الحكمة أن نقول يتحتم البحث عنها في وقت واحد.

قام Suchmen بدراسة توضح تنمية الميل من خلال التعلم الاستكشافي وكذا إتجاهات نحو الأنشطة العقلانية في نفس الوقت من خلال تنمية قدرة المعرفة لدى الطفل. فاستخدم طريقة تبادل قائمة من الأسئلة (٢٠ سؤال) يسأل بها الأطفال حول تجربة معروضة عليهم بعرض سينمائي يستحثهم بها إلى تفسير ظاهرة المتاهة التي شاهدوها. فقام المعلم بدور إعطاء المعلومات ولاحظ نمط استراتيجيتهم في التفكير ونقدوها بعد مناقشتها، ولذا تم تحصيل الأهداف المعرفية وتحسين مهارة المعرفة عن طريق الاستكشاف الذاتي للمتاهة التي شعر فيها الأطفال بلذة وميل لحلها. ولكن هذه الدراسة وإن كانت قد أظهرت تغييرات ملحوظة في مهارة الاستجواب، إلا أن انتقال أثر طريقة المعرفة إلى مواقف أخرى لم تظهر فروقاً بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

أن كثيراً من المشكلات تكتنف قياس الأهداف العاطفية: منها صعوبة أدوات القياس، وعدم وجود معايير لها. وكذا عدم الوصول إلى تعريفات دقيقة ومصطلحات متفق عليها لتلك الأهداف، وإتساع المعاني المفترضة حتى لأكثر المصطلحات المستخدمة شيوعاً.

غير أنه من المهم استخدام مختلف أنواع الوسائل التعليمية الممكنة والمناسبة فى التدريس حتى يمكن – بالاستعانة بها – من تحقيق وتحصيل الأهداف العاطفية. أن تلك الوسائل تجلب الانتباه، وتزيد من نماء الوعى، وتركز الاهتمام نحو المشكلة المثارة، وتوضح عناصرها والمساعدة على دراستها والاقتناع بها.

ويسير تقسيم الأهداف العاطفية من الأقسام أو المراتب البسيطة نسبياً والتى تتطلب مطالب قليلة من التلميذ، إلى المراتب أو الأقسام المعقدة والتى تتطلب استدخالاً للقيم وتذويتاً كاملاً لمجموعة من الإتجاهات والقيم والسلوك. ومن المنطقى أن يكون تعلم الأهداف الأكثر تذويتاً فى المرتبة الأعلى سائراً من المستوى البسيط ومبتدئاً منه وبحيث يكون السلوك ظاهراً وأكثر وضوحاً، ثم تتحرك بالتدريج إلى الأكثر تعقيداً وأكثر تذويتا. ومن هذا المنطلق يكون قياس السلوك سهلاً فى المراتب والمستويات الدنيا وصعب فى المراتب العليا التى فيها يكون التذويت عالياً. كما أن الأهداف العاطفية فى قمة التصنيف تحتاج إلى مدة غير محدودة لتحقيقها فهى بالتالى تؤخذ على أنها تعين على تقويم السلوك لسنوات الدراسة العديدة. وهى بذلك تستدعى ضرورة وجود خطة لإتمام هذا العمل الغير بسيط. وهذه الخطة تتطلب تضافر جهود فريق المدرسين، وكذا تجميع المعلومات المرتبطة بنمو التلميذ.

أجريت بعض البحوث فى المركز القومى للبحوث الأمريكية خلال سنوات الحرب لإيجاد طريقة لتغيير عادات الأغذية لدى مجموعة من النساء عن طريق استخدام لحوم معينة وأغذية أخرى لم تتعودها النساء من قبل. وقد وجد لوين Lewin أن طريقة المحاضرة لم يكن فعالة، بعكس استخدام المناقشة الجماعية التى تتناول مشكلات الأغذية واستخدامها. وقد أفاد الإلتزام اللفظى للنساء Verbal Commitment فى نجاح الوصول إلى

تغير في العادات الغذائية لنسبة غير قليلة من العينة. وبعد المتابعة لعدة أسابيع وجدت أن هذه الطريقة مفيدة وفعالة فى تغيير العادات السلوكية.

أن تخطيط التدريب الذى يؤدى إلى أختبار المشاعر والاتجاهات عن الموضوع المراد معالجته، وإحضارها للمناقشة والذى فيه يتم مقارنة وجهات النظر والتحرك من الوعى العقلى لسلوك معين إلى إلتزام حقيقى وممارسة جدية.. كل هذا يكون أجدى من مجرد محاضرات تلقى أو عظات تثار.

ويتضح أيضاً الكف عن فرض الضغوط والسلطة من قبل الكبار على الصغار، وترك الحرية لتأثير أفراد الجماعة فى تغيير سلوك أفرادها نحو المطلوب بعيداً عن تأثير الكبار. ويجب إعطاء الجماعات فرصة بعيداً عن الرسمية يسمح فيها بمدارسة المشاكل وفى خلالها يعرضون للتوجيه النفسى والإرشادى فى مناخ حر وبعيد عن مراسم التعليم الرسمى. إن هذا المناخ والتفاعل يتيح الفرص لتغيير الإتجاهات والسلوك نحو الأفضل والمرغوب.

يشير بلوم Bloom فى دراسته عن التغير والثبات فى مختلف الخصائص أن الفرد معرض لمعظم التغيرات فى فترات نموه المبكرة أكثر من اللاحقة. ولهذا يجب الاهتمام الكبير بتطبيع الطفل وغرس القيم والاتجاهات المقبولة فى مرحلة العمر المبكرة فى المنزل والمدرسة، أكثر من المحاولات فى حياة الفرد اللاحقة وهو كبير.

وتشير الشواهد إلى أن العمر يكون عاملاً عائقاً إلى حد غير قليل ضد المحاولات للتأثير على التعرف الكامل الحاذق للاتجاهات والقيم. ولا تكون المؤشرات متفائلة كثيراً لإيجاد تغيرات كبيرة فى الأقسام العالية المرتبة فى تصنيف الميدان العاطفى للكبار أكثر من المحاولات وهم

صغار. أن فترة المراهقة بتغيراتها البيولوجية تعد مرحلة مناسبة لإحداث التغيير المطلوب أكثر من مراحل نمو الفرد الأخرى. فيشير سوبر وأوفر ستريت Super and Overstreet عام ١٩٦٠ إلى وجود ثبات متزايد للميول فى فترة حياة الفرد من ١٠ – ١٥ سنة، وأن خبرات تعليمية مناسبة وتوجيهات وإرشاد نفسى قد تعمل لتنمية أنواع مختلفة من الميول. كما يشير درسل Dressel عام ١٩٥٤ إلى ثبات الميول فى المراهقة المتأخرة وأوائل دخول الجامعة وذلك راجع إلى استمرارية وتشابه الخبرات التعليمية خلال تلك الفترة الزمنية.

توجد وجهة نظر تنادى بأن الميل ينمو من زيادة المعلومات (ميدان معرفى) وحديثاً ينادى كثير من الباحثين منهم برونر Bruner بأن قدرة حل المشكلة والاستكشاف فى التعلم تعطى حوافز متزايدة نحو تنمية الميول والاتجاهات المناسبة. ولم تحدد وجهة النظر هذه كمية ما يتعلمه الفرد ولكن الاهتمام يكون موجهاً إلى الطريقة التى بها يتعلم. وهذه الطريقة تقرر الأهداف العاطفية التى سيتم تحقيقها فى نفس الوقت التى يتحقق فيها الأهداف المعرفية.

ويعتقد بعض التربويون أن المشكلة المبدئية تكمن فى حفز التلميذ على التعلم. فإذا تم تحقيق الأهداف بالطريقة المرغوبة فى التدريس فأن تعلم المادة الدراسية (الأهداف المعرفية) سوف تأخذ مكانها بمعدل سرعة كبيرة وعلى مستوى عالى من الكمال.

ويشير كثير من المهتمين فى هذا الموضوع عن احتمال وجود علاقات مختلفة بين الأهداف العاطفية والأهداف المعرفية. وهذه العلاقات تقررها الخبرات التعليمية التى قد تحدث تحصيلاً معرفياً على مستوى عالى، ولكن قد لا تؤدى إلى لذة فى تعلم المادة. ومن الجانب الآخر فأن

مجموعة من الخبرات التعلمية تحدث مستوى عالى من التحصيل المعرفى وكذا ميولاً ورغبة نحو المادة. وجميع هذه الاحتمالات متوقفة علـــى عـــدة متغيرات فى الموقف التعلمى ومن أهمها طريقة وتقنيات التدريس والتعلم. وتأثير البيئة خارج المدرسة (وخصوصاً على اتجاهات المـــتعلم) والبيئـــة الكلية (المدرسة وخارج المدرسة).

أشار Maslow إلى الخبرة العظمى التى يتحصـــل عليهـــا التلميـــذ وأثرها على كافة التغيرات التى تحدث فى الفرد المتعلم. ولقد حاول بلـــوم Bloom فى بحثـــه علـــى مـــا أطلـــق عليـــه ذروة الخبـــرات التعليميـــة Peak Learning Experience من استكشاف حدوثها وإقترح من خـــلال الملاحظة المتجمعة للأنشطة التعلمية المتغيرة فى الفصل لمدة ســـاعة مـــن إمكانية التعرف على السلوك المعرفى والعاطفى الحادث للتلميذ. غيـــر أن هذه الاقترحات تضيف ان الشواهد المتجمعة كانت على المستوى البحـــث الاستطلاعى وتحتاج إلى تعمق أكثر.

بلاشك فأن مثل هذه البحوث التى تحدد ذروة الخبرات التعلمية قـــد تعننا فى فهم بعض الشروط الضرورية للتغيرات الكبـــرى الحادثـــة فـــى المتعلمين من خلال الأهداف العاطفية وتفيد أيضاً فى التعـــرف علـــى أن أهمية التفاعل بين المادة والطريقة وبين التلميـــذ والمـــدرس فـــى تحقيـــق الأهداف العاطفية والمعرفية.

أن تحقيق الأهداف المعرفية تتفاوت فى بقاء أثرها بعد التعلم إذا ما قورنت بالأهداف العاطفية حيث يظهر أن درجة ثبات التعلم فـــى الســـلوك (القيم ــ الاتجاهات ــ الميول) تظل باقية لمدة أطول من بقـــاء الأهـــداف المعرفية.

إن نماء الأهداف العاطفية في الفرد (الاتجاهات ــ القيم .. الخ) يتطلب من الفرد ضرورة عزل نفسه من بيئته المبكرة ليتم له ترتيب الاتجاهات الأساسية من جديد. وإعادة التنظيم الأساسي التي تأخذ مكانها في الفرد لتعيد تشكيل قيماً جديدة وسمات خلقية متى تم التعرف على هذه الطرق والأساليب.

التربية الجمالية وإعلاء وجدان الإنسان وعقله:

من العرض السابق لنظرية المناهج ونماذجها، والنماذج الخاصة بتحليل محتوى المنهج وتعدد مواده الدراسية المختلفة، يلاحظ الفرد خلو المنهج من مادة التربية الجمالية.

في عرضه للتربية الجمالية، أشار محمد عبد الباسط عبد الوهاب في رسالته لنيل الماجستير في التربية[١] أن مفهوم التربية الجمالية مفهوم متعدد الجوانب والوجوه، ويمكن النظر إلى التربية الجمالية بكونها تطبيق علم الجمال في ميدان التربية.

وحتى يمكن تجريد القيمة الجمالية ووضعها ضمن برامج التعليم يتعين على مخططي المناهج تخليص هذا المفهوم "من كل ما لصق به من مفاهيم وصفات ملاحقة له فاختلط مفهوم الجمال بالفن، وأصبح استخدامها متزامنين مما يدعو وجوب إزالة الغموض حول تلك العلاقة بين الجمال وبين الفن".

---

(١) محمد عبد الباسط عبد الوهاب ــ التربية الجمالية ــ رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة طنطا ١٩٩٩

وتعرضت التربية الجمالية إلى جدال طويل للبحث عن شرط الإدراك الجمالى: هل هو ذاتى ويختلف باختلاف الأشخاص ومن ثم تصير الأحكام الجمالية نسبية فيصعب وضع برنامج موحد للجميع، أم أن الإدراك الجمالى موضوعى يعود إلى سمات الموضوع، ومن ثم يكون هناك أحكاماً جمالية عامة مبنية على سمات عامة ومعايير جمالية.

وترتبط التربية الجمالية بالوعى الجماعى فى المجتمع. ومن ثم يتعين البحث عن الاتجاهات المختلفة للوعى الجمالى لدى المجتمع والوصول إلى شروط ميسرة تظهر فى ضوئها الوعى الجمالى. ومن الدراسات الاجتماعية التى توصل إلى تضمين الوعى الجمالى والتربية الجمالية فى المنهج دراسات تحليلية تشخيصية تحدد ما إذا كانت المدرسة الجمالية قاصرة على طبقة من الطبقات دون أخرى.

إن الهدف الأسمى للتربية الجمالية ــ كما صاغها محمد عبد الباسط ــ هو جعل الحياة أكثر استمتاعاً، وصار من المعقول بروز دورها على اعتبارها ضرورة إنسانية وإرتباطها إرتباطاً وثيقاً بمعنى الحضارة، ومن ثم يصبح دورها ضرورة مجتمعية.

وباعتبارها إجراءات تربوية يتطلب البحث عن الوظائف التربوية التى يمكن أن تؤديها التربية الجمالية للفرد، والكيفية التى يمكن أن تعمل بها، والمجالات التى يمكن أن تسهم من خلالها فى تربية الفرد تربية جمالية.

وإدراك الجمال عند الفرد تجعله يهتم بتكوين الذوق واكتساب طبيعة الانفعال السوى. كما تمكنه من اكتساب قدرات تحليل منطق الفن والخيال الفنى فى مقابل المنطق العقلى للتفكير.

بعض تعريفات علم الجمال:

عرف بومجارتن الألمانى علم الجمال بأنه العلم الذى يدرس انفعالات الإنسان ومشاعره ونشاطاته، وعلاقاته الجمالية فى ذاته، وفى إنتاجه، وفى المعطيات المحيطة به، دون أن يرتبط ذلك مباشرة لوجه استعمال أو منفعة عملية.

أما هيجل فقد عرف علم الجمال بأنه فلسفة الفن الجميل، وفلسفة الوعى الجمالى، وفلسفة القدرة على الإبداع الأكثر صدقاً وجمالاً، وفلسفة التذوق الأكثر قدرة على الاستيعاب.

إن الفرق بين السرور الناتج عن الإحساس بالجمال، وأى شعور آخر بالسرور هو أنه فى حالة السرور الناتج عن الاحساس بالجمال يكون مقترناً بحالة الرضا، والاشباع الحاسى، والعواطف، كما أنه فى حالة تأمل الجمال فإن الإنسان يسمو فوق ذاته.

وأشار هيجل إلى أن تعقل الفكر هو الإحساس بالجمال ثم استطرد قائلاً: حين يتكون الضمير، وتكتسب المبادئ السليمة سلطاناً مباشراً على نفوسنا، يصبح موقفنا إزاء هذه المبادئ موقفاً جمالياً، مثل: الشرف، الصدق، النظافة... فحين يثير غياب هذه الفضائل اشمئزازاً غريزياً فى النفوس، فإن الاستجابة حينئذ تكون فى جوهرها استجابة جمالية... ولعلها أطيب زهرة انتجتها الطبيعة البشرية.

التربية الجمالية من خلال تعلم بعض العلوم وتعليمها:(١)

فى ميدان الرياضيات... فإن الرياضيات وثيقة الصلة بالجمال حيث أنها (الرياضيات) علم الأشكال، كما أنها توفر الاستعمال المضبوط لمفهوم

---

(١) المرجع السابق

الأفكار مثل: التوازن، والإرتفاع، والوظيفة التى تدخل كلها إلى حد كبير فى معايير الحكم الجمالى. كما أن الفكرة العقلية لا يمكن تحقيقها إلا بواسطة الخيال. ومن ثم تدخل الصور الخيالية وساطة لا غنى عنها لتحقيق الأفكار، والتصورات العقلية الجمالية.

كما أن النظريات العلمية الجيدة ما هى إلا كلمات فنية تتكون من التوافق بين حقائق متعددة فى قالب فكرى موحد، لها معنى، ولها عمق، ولها مثل أعلى، ولها نقاء، وخصائص أخرى كثيرة جمالية.

وفى تقسيم الغزالى للظواهر الجمالية إلى: طائفة تدرك بالحواس، وجمال معنوى، وجمال المعقول.. يمكن نسجها فى نسيج المواد الدراسية، أو غزلها لتكون نسيج علم الجمال يدرس... فيصير المحتوى شيقاً وجميلاً.

يعنى الغزالى بطائفة تدرك بالحواس هو مقدرة إدراك الفرد بتناسق الصور وإتمام الانسجام البصرى والسمعى فى كل مرئى أو مسموع.

أما الجمال المعنوى فكل شئ يتصل بالصفات الباطنية ويدركها الوجدان. وكل ما يولد فى العقل من أفكار وحلول مبدعة هو فى حد ذاته جمال المعقول.

وقسم سانتيانا مقومات الجمال إلى ثلاث مقومات هى: عنصر المادة، العنصر الشكلى، وعنصر التعبير.

ويشكل عنصر المادة فى مقومات الجمال تلك التى تحدث اللذات الحسية التى تمد الإنسان بحواسه المختلفة من لذات بصرية... وهى أقوى اللذات وأشدها تأثيراً حيث نشأت فكرة الجمال من معطيات بصرية... وأن المحسوسات المرئية المتميزة الناتجة من تعدد الألوان تستثير العين فتولد اللذة وتتعدى مداها من التأثير الحسى إلى التأثير الوجدانى.

أما العنصر الشكلى فقد أرتبط بالخبرة الجمالية عن طريق الإدراك فجعل كلمة شكل، وصورة مرادفة لكلمة جمال. كما أن الجمال الشكلى يستند إلى الأجهزة الحسية التى بأداء وظيفتها فسيولوجيا تتم مقومات الإدراك الجمالى.

وما أشار إليه سانتيانا عن عنصر التعبير فإنه يعنى بها مجموعة من التأثيرات التى تضفى على المضمون لأى عمل دلالة وجدانية خاصة تختلف باختلاف الذكريات، والارتباطات، والتداعى الحر الذى يتولد فى نفس المتذوق لهذا العمل. وعنصر التعبير عنصر مستقل بذاته ينفذ إلى مجال الشعور الجمالى من خلال عملية الاستثارة الوجدانية، وليس من خلال عملية الإدراك الحسى المباشر، فيكتسب التعبير الصفة الجمالية لاقترانه بمضمون مادى وشكلى لأى موضوع جمالى.

وأعطى هنترميد لهذه العناصر قيماً منها:

القيم الحسية، وتستدخل من خلال إدراك ألوان أو أشكال، أو أصوات معينة على نحو مستقل عن التنظيم الشكلى الذى تتجسد فيه هذه العناصر، وعن الفكرة، أو المعنى الذى يفترض أن يكون عملاً فنياً يُعبر عنه وهذا ممكن حدوثه من تخطيط كل مادة دراسية بحيث يتذوق من خلالها الدارس كل مقومات الجمال وعناصره.

أما القيم الشكلية فتنشأ عن اللذة التى يحددها الذهن فى إدراك جميع العلاقات التى قد تكون علاقات هوية، أو تشابه، أو مماثلة، أو تضاد وقد تقع هذه العلاقات بين العمل الكامل وبين أجزائه، أو بين الأجزاء وبعضها. ويؤكد هنترميد أن تلك القيم الشكلية تنشأ كلما أدرك الذهن هذه العلاقات حتى ولو كان إدركاً مبهماً ووجد فيها لذة أو دلالة.

مثل القيم الارتباطية، أو القيم اللفظية، أو التصورية، أو الأدبية، أو الرمزية، أو قيم المضمون فهى تلك التى تضفى على الموضوعات الجمالية معنى يمكن التعبير عنه بالكلمات، وتصبح مرتبطة بالموضوعات لأنها تذكر المشاهد أو السامع بأشياء أو أفكار، أو حوادث تستحدث أو كانت موجودة خارج المجال الجمالى. وتنقسم القيم الارتباطية إلى قيم أولية وأخرى ثانوية.

فتشمل القيم الأولية وهى التى يفترض أنها موجودة فى الجنس البشرى كله؛ أما القيم الثانوية فتمثل ارتباطات فردية وشخصية بالمعنى الدقيق.

يحتاج المنهج إلى تطعيم مواد تخصصاته بعناصر وقيم تضفى إلى تعلمها تربية الجمال والشعور به، وإدراكه ليترجم إلى اكتساب الحس المرهف، والاحساس الاجتماعى، ورقى المشاعر، ونماء شخصية ذات ذوق رفيع.

المنهج والتربية الجمالية

يعد علم الجمال كما عرفته دائرة المعارف الأمريكية للبحوث التربوية ـــ بأنه فرع من الدراسات الفلسفية التى تبحث فى فلسفة الفن، والاحساس، والشعور، وتنمية الادراك الجمالى، وتنمية النقد البناء لأى موضوع من الموضوعات، أو لأى شئ من الأشياء، وبحيث يكون هذا النقد معبراً عن أحكام الذوق والعلم بشرط الحكم الجمالى كما عبر عنه الفيلسوف كانط.

وبدراسة هذا التعريف نجده مليئاً بالأهداف المعرفية والوجدانية التى ينادى بها مخططو المناهج وطرائق التدريس ويعتبر علم الجمال أحد

مصادر اشتقاق أهداف الميدان الوجدانى للمنهج ويشـترك مـع الأهـداف الأخرى فى استدخال القيم وبناء النظام القيمى والحس الرفيـع للسـلوك البشرى والارتقاء به إلى مستويات تشكيل الشخصية التى تقدر المسـئولية، والولاء، والمشاركة فى بناء مجتمع أفضل.

عرف "توكس"[١] علم الجمال بأنه العلم الـذى يـدرس انفعـالات الإنسان ومشاعره، ونشاطاته، وعلاقاته الجماليـة فـى ذاتـه، وانتاجـه، والمعطيات المحيطة به، وأضاف هيجل هدف اكساب الفرد الوعى الجمالى والقدرة على الابداع بصدق، وجمال التذوق وقدرة الاستيعاب.

لقد غابت التربية الجمالية بل أهملت من تصميم المنهج وتخطيطه. واتجه تصميم المنهج نحو الأهداف المعرفية وإهمال الأهـداف الوجدانيـة ومنها تلك الأهداف التى تصب فى التربية الجماليـة وترقيـه الاحسـاس والمشاعر والذوق السليم ومن ثم صار عائد المنهج بناء الشخصية العارفة ولكنها مصابة بأمراض سوء السلوك وافتقار القيم.

ولكى يصمم المنهج على أسس سليمة، يحتاج إلى تضمينه بناء القيم من خلال الأهداف الوجدانية بحيث تشمل أهداف التربية الجمالية وتأصـيل علم الجمال ضمن متن محتوى المنهج.

توجد معايير للجمال فى التربية الجمالية تتناولها قضايا مثاره: هل المعايير التى ينتمى عنها هذا العلم ذاتية أم موضوعية؟

انقسم المنظرون عند بحث هذه القضية إلى فريقين: فريق الذاتيون المنادين بالرجوع إلى الذات الإنسانية وشروط احساسها بالجمال. وفريـق

---

[١] فى محمد عبد الباسط عبد الوهاب ـــ مرجع سابق.

الموضوعيون المثاليين بالاعتماد على العقل كى يكتشف الجمـــال كحقيقـــة ووجود مستقلاً عن الذات الإنسانية العارفة.

المعايير الذاتية للتربية الجمالية الوجدانية:

وترجع هذه القضية إلى النظرة الفلسفية حول نسبية القيم وارجـــاع هذه النسبية إلى الإنسان حيث توجد فروق فردية فـــى إصـــدار الأحكـــام التقويمية للقيمة الصادرة من وجهة النظر النفسية عن الشـــعور بالاشـــباع الذاتى وحالات الانفعالات الكامنة فى ادراك الإنسان.

ويستند الذاتيون على مسلّمة أن الإنســـان فـــى اصـــدار أحكامـــه يستحضر الكثير من معلوماته السابقة وعادات فكره وما يتصل بهـــا مـــن تجارب تجعل تذوقه لاحساساته وانطباعاته عن الأشياء مرهونة بالرضـــا النفسى وما يضفى عليها خياله الشخصى. ينادى الفيلسوف "كروتشه" بعدم وجود فيزيقى للجمال، والمهم هو تربية الذات التى تبدع فيتحقق هذا الوجود من خلال دراسته للنشاط المبدع. ومن ثم يرفض الذاتيون وجود قواعـــد أو معايير موضوعية لتربية الذوق الانسانى لأنه شعور واحساس ذاتى بحت. كما يرفض الذاتيون أن يكون الجمال علماً حيث يـــدّعون أن العلـــم يقبـــل التقنين والقوانين أما الجمال فقائم على الرأى الذاتى للإنســـان ومـــن ثـــم يرفضون تدخل العقل، والقضايا المنطقية فى تقريـــر الجمـــال والوجـــدان والشعور.

الرأى الموضوعى للجمال والتربية الجمالية

يستند المنظرون الموضوعيين إلى أن بعض القيم موجودة بالنسبة لجميع الأشخاص وأن الأفراد هم من جنس بشرى واحد فرض الله فى خطة الخلق نوعاً من التوحيد التقريبى والاجماع العام علـــى اساســـيات الـــذوق ومعاليير ه وينادى أصحاب هذه المدرسة الموضوعية بأن الإنســـان يـــدرك

القيمة الجمالية لموضوع معين بما تثيره اجزاؤه المتناسقة والمنسجمة التى تخطف ادراكه لها وتثير نحوها خياله "فالشعور الجمالى ليس فيضاً من العواطف فحسب ولكنه شعور مرتبط بالشكل أيضاً. كما أن الصفة الجمالية هى شكل معبّر عنه إذا توافر له تنظيم أو تصميم وتخطيط مقصود. إن التقدير الجمالى عند المنظرين أصحاب الرأى الموضوعى يجب أن يتجرد صاحبه من تداعى المعانى واستبعاد ذكرياته الخاصة وحياته الذاتية. كما أن الشئ أو الموضوع الجميل هو ذلك الشئ أو الموضوع الذى يكتمل فيه عنصر التناسق والانسجام الذى يدركه العقل، ويقدره الذوق. كما أن الاحساس بالجمال هو الحكم على النوع. وأن هذا النوع يتضمن أشكالاً محددة مع وجود تمايزات واضحة بينها.

ويصف الموضوعيون التذوق الجمالى بأنه عملية نفسية وجدانية، ولكنها مرتبطة بشدة بالموضوع القادر على أن يثبت فى الإنسان تلك القدرة العامة ومن ثم يكون التقييم الجمالى عملية تعبير عن الأشياء التى تستحوذ المشاعر نحو السمات الجمالية المنبعثة من الموضوع أو الشئ فتؤدى إلى إصدار الحكم عليها.

ويقود بما جاء فى رسالة "محمد عبد الباسط عبد الوهاب" عن المنظّرين الموضوعيين بأن الحكم التقويمى فى أساسه وصف لطبيعة الأشياء، وأن الشعور الجمالى يُعمّق المعنى التصورى، وليس مسألة مشاعر خاصة.

ويؤكد زكريا إبراهيم[1] على أن الشروط الجمالية المتحققة فى الموضوع تدركها كل ذات مدربة تدريباً جيداً على إدراكها. وهكذا تعمل التربية الجمالية عملها فى نفس الفرد فتجعله يدرك أن هناك حكماً جمالياً، صادقاً يمكن اعتباره ترجمة نقدية حاسمة للموضوع.

---

[1] فى محمد عبد الباسط عبد الوهاب ــ مرجع سابق

ويتم تخطيط التربية الجمالية فى فن محتوى المنهج عـن طريـق معايير يقاس عليها الاحساس، والمشاعر، والذوق والتذوق لكـل شـئ أو موضوع جميل.

معايير الجمال عند الإغريق:

تمتد جذور التربية الجمالية عند الإغريق حيث كان الاهتمام منصباً ليس على إتمام المهمة فحسب بل على إكتمالها بالشكل والصورة الجميلـة ذات التأثير الراقى على الإحساس والمشاعر ورقة الشعور لدى الإنسـان. ومن ثم وضع الإغريق معاييراً يقاس عليها الجمال وشروطاً يجب أن تتوفر فى التربية الجمالية لديهم. وهذه المعايير هى كما يلى:

١- الإيقاع: Rhythm

ويقصد به الترديد المتواصل لنظام معين، والتتابع الحركـى فـى الخطوط الخارجية للأشكال والنماذج بين الإرتفاع والانخفاض بحيث يمكن للحواس الإنسانية الإحساس بالإيقاع وآثاره الباعثة بالارتياح والإبداع.

ومن خلال ميادين المعرفة المختلفة التى تشكل فن المحتوى مثـل: التربية الفنية، والموسيقى، والشعر، والنثـر، والبلاغـة وبعـض المـواد الدراسية الأخرى يمكن تحقيق معيار الايقـاع فـى تخطيطهـا وتنفيـذها (تدريسها).

٢- الانسجام: Harmony

ويمثل التآلف بين العناصر المختلفة سواء كان فى التربية الفنية أو عن طريق التربية الرياضية التى تستخدم الألوان ونماذجها لتكون وحـدة النسيج الكونى المتآلف التكوين، أو عند تخطيط البرنامج التعليمى أو الوحدة التعليمية أو على مستوى الدرس أو المحاضرة النظرية أو العملية. فلابـد من تحقيق معيار الانسجام بين الأفكار وتسلسلها فى وحدة منسجمة متآلفة.

٣- التناسق: Coomination

ويمثل هذا المعيار التناسب والموازنة فى نسبة الأجزاء وتفاصيلها. ويُنمّى هذا المعيار من خلال التربية الفنية والموسيقية والتربية الرياضية وغيرها من علوم البلاغة والأدب والشعر بحيث تحقق أهدافها على أساس النسبة المثالية فى الأشكال والنماذج وآداء الحركات وتناسق الموضوع ولاشك إن تخطيط المنهج على أساس معيار التناسق بين مكوناته من مواد دراسية مختلفة يكون عائده استدخال القيم فى سلوك الدارس لتشكل شخصية متناسقة تقدر المواقف حسب متطلباتها النسبية فى الاهتمام والتقدير، مع التناسق المعرفى لمضمون الموضوع.

٤- الانتظام: Regularity

ويقصد بهذا المعيار تسكين كل جزء من أجزاء الموضوع فى مكانه المناسب حتى يمكن أكتساب قوة الأداء والتعبير فى الشكل والموضوع.

٥- التوازن: Balance

ويهتم هذا المعيار بضمان تحقيق التوزيع المتوازن بين أجزاء ووحدات المنهج فى كل مادة دراسية حتى يتسنى تخطيط منهج متوازن التخطيط والتنفيذ.

٦- التنوع: Variety

ويشكل هذا المعيار أهمية كبيرة فى تشكيل الأهداف التربوية للمنهج ككل (وعلى مستوى) أهداف كل مادة دراسية فى محتوى المنهج. إن إستكمال هذا المعيار مهم فى تكوين عائد التعليم كما يمكن من خلاله تجنب السأم من التكرار والحشو الممل. كما يعطى هذا العامل (التنوع) تبايناً فى الحركة والأوضاع والتعبير.

غير أن فيليب هـ. فينكس حدد معايير التربية الجمالية فى تسعة معايير هى كما يلى:

١- الوحدة: Unity بحيث يشتمل الموضوع الجمالى على فكرة واحدة فى التكوين وأن عناصر الموضوع تكون متآلفة بحيث يسهم كل عنصر فى تحقيق الفكرة المكونة للموضوع، مع ضرورة إرتباط عناصر الموضوع لخواصه الطبيعية، والاستنباطية وغيرها.

ويمثل معيار الوحدة الجانب الأساسى المميز لأى شئ جميل التكوين. ولا يقصد هنا بالوحدة وحدة التشابه بل وحدة التنوع وترتيب الأجزاء المختلفة للموضوع في كلٍّ واحد ونسيج متسق. ويؤكد فينكس أن العمل الجمالى معقد ولكنه يشكّل وحدة مكونة من عناصر متعددة متآلفة ومرتبطة بحيث يصير العمل الجمالى الكلى مختلف فى نوعه عن الأجزاء.

وبتعبير التفاعل الكيميائى أن خواص المركب بعد صهر مكوناته يختلف عن خواص تلك المكونات المكونة لهذا المركّب. ومن ثم حين يتم إدماج الموضوع دمجاً متناسقاً يسهل إخراج الموضوع فى صورة جمالية تشبع النفس، وتثير الاحساس بالراحة والإبداع.

ويتطلب تحقيق تلك الأهداف تخطيط محتوى ومكونات موضوعات المحتوى تخطيطاً يحقق الوحدة الجمالية والتناسق المطلوب.

٢- الانسجام والتوافق: ويتمثل هذا المعيار فى تنسيق عناصر الموضوع تنسيقاً صحيحاً يحقق الوحدة والتنوع فى انسجام وتوافق. ويقصد بالتوافق هنا هو انسجام الترديد أثناء وخلال استمرارية العناصر والمفاهيم المشكّلة للموضوع واتصالها بالمفاهيم الأخرى فى الموضوعات التالية. ومن ثم تكون أجزاء وعناصر كل موضوع من الموضوعات بما تشكلّه من مكونات مفاهيمية متوافقة مع بعضها البعض

ومع غيرها من مكونات موضوعات تالية لها بشكل غير متضاد أو معاكس. ومن ثم يكون الانسجام ليس معناه الوحدة الجامدة غير المتحركة للأجزاء بل هو عملية تنظيم العناصر أو المكونات المفاهيمية تنظيماً يخدم فيه كل جزء أو عنصر أو مفهوم تأثير الجزء أو العنصر الآخر ولا ينقص منه.

٣- **التوازن أو التناسب:** ويعتبر هذا المعيار وثيق الصلة بمعيار الانسجام أى أن كل عنصر يعطى وزنه المناسب فى الموضوع الكلى. وللتوازن مقاييسه المتنوعة، منها التشابه، والتساوى، ووزن الذى تقرره شخصية الكل وهذا الكل يتم تشكيله من عناصره المكونة له والتى تم إنصهارها فأخرجت موضوعاً متكاملاً مشبعاً للنفس.

٤- **الناحية الوظيفية:** ويقصد بها العلاقة بين تصميم الشئ وهدفه أو أهدافه المطلوب تحقيقها. ومن ثم تعطى العلاقة بين التصميم وأهدافها المطلوبة إحساساً بالجمال الموضوعى والمعانى الجمالية الفنية وعائداتها من إحساس مرهف — وقيم مستدخلة مرتبطة تظهر فى السلوك وإعلاء الاحساس بالجمال والإشباع الوجدانى.

٥- **الدقة:** ويتمثل هذا المعيار فى طريقة التنفيذ، وإرتباطها بالناحية الوظيفية ليكون الموضوع مصمماً بدقة التنسيق وجمال اللمسة الأخيرة.

٦- **العمق:** ويمثل هذا المعيار أهم المعايير الجمالية. وتتطلب من الفرد سعة إطلاع وتدريب وخبرة. وكلما كان تخطيط المنهج وتصميمه مؤسساً على معايير متضمنة معيار العمق فإن إخراج موضوعاته سوف تستحوذ الاهتمام والانتباه؛ لأن العمق منبع الاعجاب ويستثير التبصر والتجديد. وهذا واضح تماماً فى موضوعات التربية الفنية والرسم والتصوير.. وكذلك فى تصميم المواد الدراسية الأخرى الأكاديمية

والفنية والتطبيقية. بحيث تتدرج فيها المفاهيم تدرجاً طبيعياً متعمقاً بالبدء بالمعانى السهلة ومتجهة إلى المعانى المتعمقة للمفهوم. ويعتبر هذا معياراً لتنظيم المحتوى على مستوى الصف الدراسى أو على مستوى التنظيم الرأسى للصفوف المدرسية فى المراحل التعليمية المختلفة.

ليست الخبرات الجمالية مجرد شعور بدائى بسيط، وإنما هى تصور منظم مؤسس على تجاوب عاطفى نابع من الاستغراق المتعمق والتجاوب المفعم بالسعادة. وهذه العائدات جميعها تكون نتيجة التخطيط والتصميم المتقن، والتدريب والتفاعل مع الخبرات التعليمية المقدمة من خلال المنهج، وعن طريق الخبرات التعلّمية المقدمة من خلال استراتيجيات وطرائق التدريس.

٧- **الأمانة:** ويعنى هذا المعيار تحقيق الأمانة فى المظهر والخبر. ويتحقق هذا المعيار حين يصمم الموضوع لتكون معانيه متآلفة مع بعضها البعض فى تكامل وصدق التعبير.

٨- **النقاء:** ويعنى المثالية وصدق التعبير، ونبل الأخلاق والترفع المعنوى، والولاء والرضا النفسى. وتشكل جميعها قيماً يستدخلها المنهج وطرائق التدريس فى نفوس المتعلمين وبالقدوة الحسنة.

٩- **صحة الشئ:** وهذا المعيار مرتبط بالتخطيط السليم المبنى على تقديم المعلومات الصحيحة مع البراهين والشواهد المدعمة بصحتها وصلاحيتها.

إنها معايير التربية الجمالية... كما أنها فى الواقع معايير تصميم وتخطيط المنهج على أسس علمية سليمة... فإذا تحققت تلك المعايير فى تخطيط المنهج، نتج منهج مشبع بالجمال... صالح لتربية النشئ على أسس التربية الجمالية الحقة المتصفة بالدقة والرقة وإعلاء الأحاسيس والذوق الرفيع.

الفصل الثامن

المنهج ودراسة حقوق الإنسان

الفصل الثامن
المنهج ودراسة حقوق الإنسان

مقدمة:

ليس من قبيل الحديث المعاد إعتبار المنهج مصدراً رئيسياً لتغذية المخ البشرى بالمعلومات. ويتم تشغيل هذه المعلومات داخل المخ لتخرج فى صورة سلوك مطلوب ومرغوب.

وعند تقييم الوجبات المعلوماتية فى صورة وحدات دراسية، أو دروس مخططة يكون لكل منها أهدافاً معرفية، وجدانية، ونفسحركية تشكل سلوكاً مؤسس على التبصير بالواجبات وحقوق الإنسان.

وفى ورقة بحثية قدمت فى "ندوة تدريس حقوق الإنسان"[1] المنظمة بالتعاون بين اليونسكو وجامعة الزقازيق عام ١٩٧٨، قدم فؤاد قلاده ورقته عن دراسة حقوق الإنسان فى البرامج التعليمية. ولقد ترجمت الهيئة المشرفة على تلك الندوة هذه الورقة إلى الإنجليزية والفرنسية حيث عالجتا طرق تخطيط المنهج لدراسة حقوق الإنسان.

الإنسان كقيمة عظمى:

عند تقليب صفحات التاريخ وقراءة ما يحتويه من تراث وأدب، بغية تحقيق أعمق فهم لما هو مشترك بين الناس جميعاً، ويكون هذا التراث يستطيع أن يُفجّر بطاقاته ما يعجز عن تفجيره السنة الناس وأفواهم لعجزهم عن التعبير عن ذواتهم ومعرفة مشاعرهم... نستطيع أن نقول أن هذا

---

(1) فؤاد سليمان قلاده ـــ دراسة حقوق الإنسان فى البرامج التعليمية ـــ ندوة تدريس حقوق الإنسان المنظمة بالتعاون بين اليونسكو وجامعة الزقازيق من ١٢ – ١٦ ديسمبر ١٩٧٨ ـــ القاهرة.

التراث الخالد يعبر عن لغة مشتركة عن البشرية فى الماضى والحاضر والمستقبل.

وعند تسليمنا بفكرة تسلسل الزمان حسب نظام عقلانى وقوانين مضبوطة، وأن كل الكائنات موجودة بحكم العقل والضرورة.. نستطيع أن نقول بأن فى مقدور الوجود الإنسانى أن يحقق نوعاً من الترابط يتم فى حلقات متصلة تعتمد كل حلقة على الأخرى.

الإنسان هو جوهر الحياة، وصانع ثقافته، وبانى صرح حضارته ومدنيته. والإنسان باق ومستمر، باقٍ ببقاء الوجود، ومستمر باستمراره. إن حياة الجنس البشرى ليست محدودة ببداية ونهاية، وإنما هى إتصال واستمرار... وأن كل إنسان هنا هو فى حقيقة الأمر جسر بين ماض قادم من الأزل، وبين حاضر ذاهب إليه.

ومن خلال ترحاله عبر عصور التاريخ، عليه أن يأخذ من ثمار تراثه الماضى الشهية، وبذورها الحية المرضية ليزرعها فى حقل حاضره، ويرعاها لتظهر ثماراً أشهى وأثمن قيمة لتمثل زاده وزاد جيله الصغير الصاعد وهو على عتبة المستقبل. وإذا لم يتم ذلك عن طريق منهج أو برنامج تعليمى مخطط على أسس علمية سليمة، فإن حياة الإنسان تصير فى حلقة مفرغة يجتر فيها مآسيه وصراعاته ليضيف إليها ألواناً اخرى من الصراعات أشد وأقسى ضراوة. ومن ثم فإن للمناهج دور كبير فى تربية الجيل ومشكلاته.

دور المناهج Curricula والبرامج التعليمية Educational Programs في تطبيق الأفكار والفلسفات السياسية والاقتصادية والاجتماعية السائدة:

لمحة تاريخية لتطور المناهج:

بتحليل مضمون الفكر السياسى حتى القرن التاسع عشر، نجدها تدور فى إطار المبادئ الاستعمارية التى تنادى بتقسيم العالم الواحد إلى عدة مستعمرات، والدولة الواحدة إلى مجموعة دويلات. وكان المبدأ السائد الذى يحكم به المستعمر تلك الشعوب المقهورة هو مبدأ "فرق تسد".

وظهرت عدة نظريات اقتصادية تسير فى توافق مع الأفكار السياسية السائدة فى ذلك العصر. ومن تلك النظريات وأهمها نظرية تقسيم العمل لتايلور والتى تنادى بتقسيم العمل إلى أجزاء ومراحل يخصص كل جزء أو مرحلة منه إلى عامل يلتزم بتعليمات تشغيل وإدارة هذا العمل. وتُخفى هذه النظرية حكمة تلازم الإتقان مع زيادة التخصص. ولكن تؤكد هذه النظرية عدم إرتباط كل جزء من العمل مع الأجزاء الأخرى منه عند تدريب العامل على الآداء. وظهرت كتابات فلاسفة وأدباء ينادون بتقديس الأمر الواقع ويدعون العامة بتقبلها دون تغيير أو محاولة تبديل. ويمثلون الدولة وأسلوب الحكم على أنه الأمر الواقع الواجب أحترامه وتقديسه من قبل الأفراد المحكومين.

وليس من قبيل المصادفة أن تظهر نظرية "التدريب الشكلى للملكات" كممثل للفكر التربوى فى تلك الحقبة. وتنادى هذه النظرية بتقسيم العقل إلى مناطق منفصلة. وفى كل منطقة تقع ملكة من الملكات لا يوجد بين بعضها البعض ترابط أو علاقة. ولكى يمكن تنمية كل ملكة من الملكات، لابد من تزويد الطفل بمجموعة من المعلومات والمعارف خاصة بتلك الملكة فقط. فعلى سبيل المثال تحتاج ملكة الملاحظة إلى تزويد الطفل الدارس بمجموعة من المعارف والمعلومات فى الرياضيات والمنطق.

وملكة التذوق تحتاج إلى مجموعة من المعارف والمعلومات في الأدب والفنون والاقتصاد... الخ. وهذه الحصيلة من المعرفة غير مترابطة بعضها ببعض. وكلما زادت كميتها، ودرجة صعوبتها كلما كان ذلك من متطلبات نماء الملكات.

ومن هذا المنطلق... ومن تلك المصادر الفكرية، والسياسية، والاقتصادية، والفلسفية، اشتقت مجموعة الأهداف وتمت صياغتها لمنهج التعليم قائم على تزويد عقل الإنسان بحصيلة من التراث المعرفي في مضمون مواد دراسية منفصلة.

وظهر المنهج التقليدى، أو منهج المواد المنفصلة. وتقوم فلسفة هذا المنهج على الحتمية فى التعليم، وحشد المواد والمعارف وما تحتويها من نظريات وقوانين إلى عقل الطفل المتعلم دون ثمة مناقشة أو محاولة منه للفهم. لأن الفهم والمناقشة غير مطلوبتان. وأن عمليات التذكر والاسترجاع والحفظ كانت أهم القدرات المتطلبة فى التعلم. وتلك القدرات الدنيا تتناسب مع الأهداف العامة السائدة فى ذلك العصر وهى: عدم التغيير، وتقديس التراث، وسيادة الأمر الواقع على عقل الإنسان. وكان تخطيط تلك المناهج تأتى من طبقة ارستقراطية مهيمنة على التعليم.

وفى مستهل القرن العشرين بدأ الإنسان فى كل مكان يتطلع إلى الحرية محاولاً تقطيع أغلال العبودية، ومنادياً بالتحرر من الاستعمار وطرد المستعمر من أرضه ووطنه. ويقتضى الأمر الدعوة إلى تضامن أفراد الشعب وطبقاتهم وطوائفهم وطاقاتهم المبعثرة. فنادى القادة الوطنيون بضرورة توحيد الفكر، وتجسيد هذه الوحدة فى سياق نظريات سياسية واقتصادية واجتماعية وتربوية تصحح مسار التفكير والنظريات الداعية إلى التقسيم فى شتى المجالات فى القرون السابقة للقرن العشرين. ومن تلك

النظريات المجمعة، النظرية الإنسانية فى الاقتصاد والتى تهتم بالإنسان كإنسان. وتهتم بتوفير ضمانات الأمن الاجتماعى والاقتصادى والترويجى.. حتى يستريح ويرضى ويعطى للإنتاج حقه فيعمل على زيادته ومضاعفته.

وفى مسار هذا النغم الجديد ظهر الفكر التربوى بنظريات تخطئ نظرية التدريب الشكلى للملكات والتى كانت تدعو على تقسيم العقل وانفصام شخصية الإنسان المتعلم. ومن ألمانيا التى كانت تعانى من التقسيم إلى دويلات صغيرة، قام فريق من العلماء المشتغلين بعلم النفس والسلوك الإرتباطى، وسموا أنفسهم بالجشتالط... قام هذا الفريق بأخراج نظرية الجشتالط الترابطية. ونادت تلك النظرية بمبادئ التكامل، وأن التعلم يبدأ من الكل إلى الجزء... وفى موكب الثورة على القديم، أشتركت المناهج. وصار الإنسان هو الغاية الأسمى للتعلم... وأكثر أهمية من المعرفة والتراث. وبمعنى آخر أصبح الفرد الإنسان ــ لا المعرفة ــ هو جوهر ومحور العملية التربوية وغايتها. وحمل هذه الصيحات الثائرون الأوائل من علماء التربية أمثال ديوى J. Dewey، وتُرجمت أفكارهم ونظرياتهم وفلسفتهم فى ظهور المناهج الحديثة التى بدأت بالمناهج المترابطة، والمندمجة، إلى المناهج المتكاملة، ومناهج النشاط، والمنهج المحورى، ومناهج الحياة، ومواقف الحياة الأكثر إلحاحاً... وغيرُها من المناهج الحديثة التى تتمركز حول الطفل الدارس. وتعتبر النقلة من القديم إلى الحديث إنما هى تعبير صادق لأهمية الإنسان وتدعيم حقوقه عن طريق المعرفة ونماء الضمير وذاته العليا على أساس متكامل وخيِّر.

وبلا شك فإن مبادئ حقوق الإنسان هى مصدر ومنطلق سليم لاشتقاق أهداف المنهج المعاصر الذى يؤهل الجيل لمستقبل مشرق باسم، والتى فيها إعلاء للإنسان وتدعيماً لحقوقه.

التعريف بمبادئ حقوق الإنسان كمنطلق لصياغة أهداف المنهج:

لمحة تاريخية لمبادئ حقوق الإنسان:

خرجت إعلانات حقوق الإنسان من منطلقات الثورة الأمريكية (إعلان إستقلال فرجينيا) سنة ١٧٧٦ عندما نشرت قبلها مبادئ العهد الأعظم Magna Karte سنة ١٢١٥، ثم تشريعات حماية الفرد من إجراءات التعذيب سنة ١٦٧٩، ومذاهب الاضطهاد فى إنجلترا، والأفكار الحرة فى الدفاع عن الحقوق ومهاجمة الاستبداد فى أوروبا الغربية خلال القرن ١٧، ومن خلال كتابات جون لوك خلال القرن الثامن عشر، وكتابات روسو ومنتسيو وفلتير وغيرهم. خرجت هذه كلها بأعلان وثيقة حقوق الإنسان والاستقلال الأمريكية سنة ١٧٧٦ وترجمت فى دستور الولايات المتحدة سنة ١٧٨٧ وعُدّلت على أساساتها دستور سنة ١٧٩١. ومنذ ذلك الحين دخل التاريخ الدستورى مرحلة جديدة فى الدفاع عن الحقوق السياسية للفرد.

وتمشياً مع هذا الفكر قامت الثورة الفرنسية بأعلان مبادئها الفكرية عن حقوق الإنسان وسميت بالوثيقة الفرنسية لإعلان حقوق الإنسان والمواطن سنة ١٧٨٩.

وصُدّرت شعارات هذه الوثيقة الداعية إلى الحرية والإخاء والمساواة إلى العواصم الأوربية مع انتفاضات شعوبها، ثم إلى أمريكا اللاتينية وآسيا لتصبح مصدراً روحياً وإلهاماً لمعظم الحقوق فى القرن ١٩.

وسار المد الشعبى للحركة الديمقراطية حتى أستطاع أن يتطور من منطلق الحريات السياسية إلى نظرية الديمقراطية والمنادى بالحقوق الاقتصاديةوالاجتماعية والثقافية. وكان هذا الأساس هو الذى قامت عليه الإعلان العالمى لحقوق الإنسان بشقيه.

ويقوم الشق الأول لهذا الإعلان على التعريفات العامة للحقوق المدنية والسياسية وعلى تضمين الحقوق العامة، فى الحياة والحرية، وأمن الفرد، وعدم التعرض بالاعتقال التعسفى، أو التحفظ أو النفى، وحقه فى المحاكمة العلنية أمام محكمة مستقلة ومحايدة، وحريته فى التفكير والاعتقاد والدين والاجتماع.

أما الشق الثانى (للإعلان العالمى لحقوق الإنسان) فهو خاص بالتعريفات للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ويتضمن حق التأمين الاجتماعى، العمل، والتعليم، والمشاركة فى الحياة الثقافية للمجتمع، وفى التمتع بالفنون وبما تحققه العلوم من منافع.

ويحتاج هذا الإعلان العالمى لحقوق الإنسان إلى تدعيم من بعدين: البعد الأول من خلال تضمين بنودها لمواد الدستور بالبلاد. أما البعد الثانى فيأتى من خلال ترجمة تلك المبادئ إلى أهداف ومحتوى مناهج التربية والتعليم للأجيال الصاعدة. وليس من الأمر المستغرب أن يكون بُعد المناهج هو المختص بتأصيل هذه المبادئ وتذويتها فى شخصية الفرد الدارس المتعلم لتشكل سلوكه واستراتيجيات تفكيره لرفعة شأن الإنسان ومجتمعه فى كل مكان.

وبدراسة وتحليل دستور جمهورية مصر العربية الصادر بعد ثورة التصحيح فى عام ١٩٧١ نجده مدعماً لحقوق الإنسان ونابعاً من ثقافة المجتمع والأمة العربية (الباب الأول الخاص بالدولة فى مادته الأولى والثانية والثالثة). وصاغ فى بابه الثانى المقومات الأساسية للمجتمع وقسمها إلى شطرين: ضَمَّن فى شطره الأول المقومات الاجتماعية والخلقية فى الفصل الأول منه (ماده ٧ – ٢٢) والمقومات الاقتصادية فى شطره الثانى والمقومات الاقتصادية فى شطره الثانى (الفصل الثانى مادة ٢٣ – ٣٩).

وكفل الحريات والحقوق والواجبات العامة فى الباب الثالث (مـادة ٤٠ – ٦٣). وسيادة القانون فى الباب الرابع (مادة ٦٤ – ٧٢).

كما ضمن تلك الحقوق والحريات للمواطنين من الحكـام فوضـع نظام الحكم فى الباب الخامس من الدستور، وحقوق وواجبات رئيس الدولة فى الفصل الأول منه (ماده ٧٣ – ٨٥) وفيها تقييد السلطات الحاكمة بحيث لا تكون مطلقة، والسلطة التشريعية "مجلس الشعب" فى الفصل الثانى (مادة ٨٦ – ١٣٦). وحدّد فى الفصل الثالث السـلطة التنفيذيـة (مـادة ١٣٧ – ١٦٤). والفصل الرابع خصصها للسُلطة القضائية (مـادة ١٦٥ – ١٧٣) والمحكمة الدستورية العليا فـى الفصـل الخـامس (مـادة ١٧٤ – ١٧٩) والفصل السابع للقوات المسلحة (مادة ١٨٠ – ١٨٣) والثامن للشرطة (مادة ١٨٤).

وهنا يطرح السؤال نفسه: ما هو التصور المبدئى لمنهج التعليم فى المراحل التعليمية المختلفة الذى يستطيع خلق أجيال تأصلت فـيهم مبـادئ حقوق الإنسان، ودعَّمها دستور البلاد؟

نحو نموذج يدعم حقوق الإنسان:

ولا أدعى أن هذا التصور المقترح "بالملحق" فى هذه العجالة هـو المطلوب أو الكامل. ولكنه إطار مقترح لتخطيط المناهج يسـتلزم تشـكيل فريق من كافة التخصصات فى مجالات الحياة وميادين المعرفة لكى يقوموا بإصدار قرارات المنهج المرتقب. ومن هذا المنطلق يقـوم المـنهج علـى أساس ديمقراطى نابع من حاجات الفرد المتعلم واهتماماتهم ومشـكلاتهم، وكذا حاجات ومشكلات المجتمع؛ ومعبراً عن فلسـفة التربيـة، وفلسـفة المؤسسة التربوية (المدرسة)، وفلسفة المجتمع، والتراث الثقافى والمعرفى

الممثل فى المواد الدراسية ومجالات المعرفة. وهـذه جميعهـا مصـادر لاشتقاق الأهداف للمنهج.

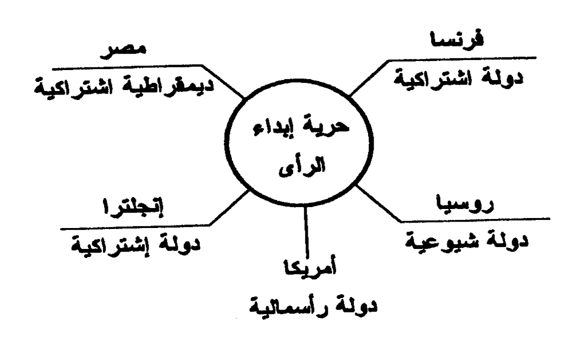
ويقوم مبدأ التخطيط فى هذا التصور على تحديد المفاهيم والمبادئ الأساسية لمبادئ حقوق الإنسان ومواد الدستور المتضـمنة فـى أقسـامه المختلفة. وبتحليل هذه المفاهيم الأساسية إلى الأبسط والأبسط، نصل إلـى مستوى الحقائق البسيطة. وتمثل المبادئ والمفاهيم الأساسية والمجردات فى المستويات التعليمية والمراحل المتقدمة (المرحلة الثانوية والجامعية).

أما مستوى المفاهيم البسيطة والحقائق البسيطة فتمثـل الأهـداف المحددة والبسيطة الصالحة للمستويات والمراحـل الأولـى مـن التعلـيم (المرحلة الابتدائية والإعدادية).

وعند تخطيط تنظيم محتوى المنهج (أو الوحدة الدراسية)، يمكن أن يقوم هذا التنظيم على أساس التوكيد والتركيز على مبدأ أو مفهـوم يـراد تنميته من خلال عدة طرق ووسائل يُستخدم فيها التفكير وتنمية المهـارات العقلية. فمثلاً عندما يراد تنظيم محتوى يدور حول تدعيم مبـدأ ومفهـوم "الحرية"، يركز بؤرة الاهتمام على الحرية من خلال إبداء الرأى، اختيـار التعليم الذى نمى قدراته، وحرية الانتقال واختيار محل الإقامـة، اختيـار الزواج... وبمعنى آخر تكون الحرية هى بؤرة الاهتمام وينمى من خلالها مفاهيم ومناشط الحياة المختلفة كما فى شكل (١٩) ويمكن وضع الحرية فى بؤرة الاهتمام وتنطلق منها مفاهيم منماه، مـن خـلال الـنظم السياسـية والاقتصادية، كما فى شكل (٢٠).

التعليم
التنقل
الحرية
من خلال
إبداء الرأى
الإقامة
الزواج

شكل (١٩): تنمية مفاهيم حول المفهوم الرئيسى "الحرية"



شكل (٢٠): تنمية مفاهيم حرية الرأى فى دول مختلفة

ومن خلال هذا المنطلق يمكن للمتعلم أن يخرج بمفاهيم كثيرة عن طريق الدراسة المقارنة التحليلية حتى يصل إلى فهم وتقـدير خصـائص طبيعة الحياة وأسلوبها، ومدى تطبيق حقوق الإنسان فى بلده التـى ينتمـى إليها.

ومما لاشك فيه فإن لمناخ المدرسة وطريقة وأسلوب الإدارة فيهـا، والعلاقات الإنسانية السائدة فيها، وطرق التدريس المتبعة... الخ لهـا دور كبير فى نماء المفاهيم وتنويتها فى داخل نفس الفرد وشخصيته وسـلوكه. ولا يقتصر هذا التصور على مقرر واحد فقط بل يدعم من خلال المقررات الأخرى. فمثلاً فى التاريخ والمواد الاجتماعية تدرس المواد فيها، وتفصّـل موضوعات عليها فى القراءات واللغات والأدب والعلوم..ز الخ. بحيث يتم فيها تحقيق الترابط الأفقى والرأسى.

ملاحق

ملحق "١" تصور تخطيط وحدة دراسية
"عن مفهوم حرية التفكير والأسرة"

أولاً: المادة العلمية:

في المرحلة الإبتدائية: "وحدة الأسرة"

الأسرة:

- الأسرة مجتمع صغير.
- تتكون الأسرة من الأب، الأم، الأولاد.
- دور الأب في الأسرة.
  - يحب أسرته.
  - يحب زوجته.
  - يحب أولاده.
  - يعول الأسرة.
- دور الأم في الأسرة.
  - تحب الأسرة.
  - تحب زوجها.
  - تحب أولادها وترعاهم.
  - تدبر المنزل.
- دور الأولاد في الأسرة.
  - يحبون أباهم.
  - يحبون أمهم.
  - يحبون بعضهم.
- تعاون أفراد الأسرة واجب (تدعيم مادة ٢٨ من الدستور)
  - في المنزل.

- خارج المنزل.
- الصفات الأخلاقية والوطنية والدينية التى يجب أن يتحلـــى بهـــا أفراد الأسرة (تدعيم مادة ٩ من الدستور)

المجتمع:

- المدرسة اسرة كبيرة.
- ناظر المدرسة أب المدرسة.
- المدرسون والمدرسات آباء التلاميذ إخواتهم.
- التلاميذ أخوة وأخوات.
- العاملون بالمدرسة من أفراد أسرة المدرسة.
- نحب المدرسة.
- واجبات ناظر المدرسة وعمله.
- واجبات المدرس وعمله.
- واجبات ودور عامل المدرسة.
- المدرس مجتمع متعاون.
- كلنا نحب المدرسة.
- واجبنا نحو المحافظة على نظافة المدرسة.
- واجبنا نحو المحافظة على سلامة المدرسة.
- واجبنا نحو إحترام العاملين بالمدرسة.
- نتعاون جميعاً فى المدرسة لنتعلم.
- كل واحد فى المدرسة يعمل.
- العمل شرف ــ حق ــ واجب على كل فرد قادر (مادة ١٣ من الدستور)

المجتمع كله أسرة كبيرة.

- المحافظ كبير الأسرة.
- المحافظ يعمل على تطويل وسلامة المجتمع كله.
- أفراد أسرة المجتمع هم:
  - الجنود.
  - الموظفون.
  - الأطباء.
  - شرطى المرور.
  - المهندسون.
  - المكوجى.
  - المدرسون.
  - الكناس (عامل النظافة).
  - العمال.
  - ... الخ.
  - الفلاحون.
- كل فرد من أفراد الأسرة الكبيرة يتعاونون معاً لسلام وسلامة المجتمع.
- كل واحد فى الأسرة الكبيرة يعمل ـــ والعمل شرف (مادة ١٣).
- العمل يزيد الدخل.
- وصف كل عمل يقوم به كل فرد فى المجتمع.
  - الطبيب.
  - المهندس....الخ.
- واجبنا نحو تقدير كل فرد ومساعدته على تأدية عمله.

المدرسة الإعدادية:

الوطن العربى ـــ مجتمع كبير وأسرة كبيرة.

- يتكون الوطن العربى من:
  - مصر.
  - السعودية.
  - العراق.
- الثروة الاقتصادية ومصادرها فى المجتمع العربى:

- في مصر.
- في السعودية؟

- أهمية الثروة الاقتصادية فى تحقيق رفاهية الإنسان وتدعيم حقوقه
- كل فرد يعمل لزيادة دخل الدولة ودخله الفردى.
- وسائل المواصلات وطرقها بالوطن العربى:
- فى مصر.
- فى السعودية.
- نظم الحكم فى الوطن العربى
- فى مصر.
- فى السعودية.

مع التوكيد على إظهار وإبراز نظام الحكم فى مصر (الديمقراطية الإشتراكية) وتحليلها.

١- يشكل محتوى مقررات العلوم من مصادر الثروة فى البلاد.

- تاريخ الاستقلال والحرية.

البدء بمصر مع إظهار مصر بعد ثورة ١٥ مايو ١٩٧١ ثم تتبـــع الأحداث وجذورها فى الماضى.

(ويتبع فى هذا التنظيم للمحتوى طريقة الدوائر المركزية Central Circles وليست باستخدام التتابع الزمنى)

- العوامل الاقتصادية والسياسية والجغرافية التى أدت إلى الاستعمار
- العوامل الاقتصادية والاستعمار.
- العوامل الجغرافية والاستعمار.
- العوامل الاجتماعية والاستعمار.

- الاحتلال العثمانى.
- الاحتلال الفرنسى.
- الاحتلال الإنجليزى.
- ثورة عرابى.
- ثورة ١٩١٩.
- الحريات قبل ١٩٥٢.
- الحريات من ١٩٥٢ وحتى ١٥ مايو سنة ١٩٧١.
- الحريات بعد ١٥ مايو سنة ١٩٧١.
- دور الدولة فى ضمان وكفالة هذه الحريات.
- دستور ج. م.ع. فى الحريات.
- تاريخ الثورة الأمريكية لنيل الحريات.

ويتبع فيها نفس النظام فى التقسيم والتنظيم الذى أتبع سابقاً.

- تاريخ الثورة الفرنسية ومبادئ حقوق الإنسان.
- الحرب العالمية الأولى وأسبابها ونتائجها.
- الحرب العالمية الثانية وأسبابها ونتائجها.
- الإعلان عن مبادئ حقوق الإنسان.

(ويلاحظ هنا التدرج فى عرض المفهوم بحيث يتناسب مع خصائص وطبيعة وقدرات واستعدادات الدارس).

المرحلة الثانوية:

حقوق الإنسان والحريات:

- مفهوم الحرية الاجتماعية.
- مفهوم الحرية السياسية.

- نقد وتحليل كل مفهوم من مفاهيم الحريات السابقة ومدى إرتباط كل من الديمقراطية والإشتراكية بأحد هذه المفاهيم الوصول إلى تعريف صادق للحرية يتعامل كل من الحاكم والمحكوم على أساسه.
- ما وضع دستور مصر تجاه مفهوم الحرية وضـــرورة تلازم شقى الحرية (السياسى والاجتماعى) لضمان حقــوق الإنسان.
- عناصر الحرية السياسية. تحليلها ومناقشتها.
- عناصر الحرية الاجتماعية. تحليلها ومناقشتها.
- الحرية والديمقراطية. تحليل مفهوم الديمقراطية فى إطار الحديث.
- الاشتراكية والحرية الاجتماعية.
- الحرية فى منطوق الديمقراطية الأشتراكية مـــع التوكيـــد علـــى دستور مصر.
- تنظيم الحرية يعنى تجنب الفوضى.
- النظرية العامة لإعلانات الحقوق.
- دراسة أصل نشأة إعلانات الحقوق (ويراعى هنا التعمـــق الذى يناسب قدرات المتعلم) وتعرض كافة أفكار الفلاســـفة والكتاب والوضع السياسى والاجتماعى الذى كـــان يســـود الحقب التاريخية المعاصرة.
  * الثورة الأمريكية وإعلانات الحقوق الأمريكية.
  * الثورة الفرنسية... الخ.
- تحليل ونقد بنود حقوق الإنسان وإرتباط الدساتير بها.
- دراسة دساتير مصر حتى عهد الثورة.
- مناقشة الدساتير (والميثاق) بعد الثورة وحتى ١٥ مـــايو سنة ١٩٧١.

- علاقة الميثاق بإعلان الحقوق.
- وضع الدستور الدائم فى سنة ١٩٧١ كضمان لسير الحياة فى مصر آمنة من التغيير.
  - دراسة نصوص مواد الدستور للتعرف على الحقوق والواجبات.
- ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ فى ضوء الثورات الأخرى
  - دراسة مقارنة تحليلية.

ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢
الثورة الأمريكية
الثورة الفرنسية
الانقلابات العسكرية

- تنظيم السلطات
  - السلطة التشريعية.
  - السلطة التنفيذية.
- مزاولة الحقوق السياسية.
- الهيكل التنظيمى للحكومة فى مصر.
  - حقوق وواجبات كل موظف بالحكومة.
  - حقوق وواجبات المواطن.

ملاحظة:

يمكن أن يوضع ويخطط لهذه الوحدة والوحدات التاليـــة بالمرحلـــة الثانوية لتُضمَّن فى التعليم العام فى المنهج المحورى كما فى الشكل:

والجدول التالى يوضح تنظيم اليوم الدراسى فى المنهج (البرنـــامج المحورى + الدراسات الخاصة).

الفترة فى اليوم	السبت	الأحد	الأثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس
١ ٢ ٣	البرنامج المحورى ويُضمَّن ويحل محل الدراسات الاجتماعية واللغات					
٤	رياضيات	رياضيات	رياضيات	رياضيات	رياضيات	رياضيات
٥	تربية رياضية	تربية رياضية	علوم	علوم	علوم	علوم
٦	فنون	علوم	مهارات	موسيقى	مهارات	مهارات
٧	فنون	موسيقى	تربية رياضية	تربية رياضية	تربية رياضية	فنون

ملحق (٢)

تخطيط وحدة دراسية للمرحلة الإبتدائية توضح المجالات التى ينمو فيها المفهوم وتتبع تطور نمو المفهوم عن طريق الدراسات والمقارنات التى تساعد على تابعة المفهوم وفهمه ثم الموضوعات فى المواد الدراسية (فـــى المواد الاجتماعية والقراءات والمطالعة فى اللغات) فى الصفوف الدراســـية المختلفة.

الصف	المجالات التى ينمو فيها المفهوم	تتبع تطور نمو المفهوم عن طريق الدراسات والمقارنات التى تساعد على متابعة المفهوم	الموضوعات فى المواد الدراسية (فى المواد الاجتماعية والقراءات والمطالعة ى اللغة العربية واللغات الأخرى).
الأول	المنزل الأسرة المدرسة	الاختلافات التى توجد فى الأسر وأدوار كل فرد فيها: - تكوين الأسر. - العمل. - الدخل. نوع الأعمال التى توجد فى المجتمع: - عمل الموظف ـ الطبيب ـ المهندس ـ المدرس ـ الجندى ـ عسكرى البوليس ـ المكوجى ـ السائق ـ شرطى المرور ـ العامل ـ الفلاح...	الأسس التى تقوم عليها تكوين الأسر (بمفاهيم تناسب الصف والمرحلة): الزواج حسب الشرائع السماوية. - الشروط التى تتوفر فى الزوج، الزوجة من حيث السن ـ الكفاية الاجتماعية والاقتصادية ـ العمل ـ الحب المتبادل بين الزوجين وأفراد الأسرة ـ التضحية ـ المشاركة ـ المعاونة فى الأعمال (داخل المنزل وخارجه) (مادة ٢٨). رعاية الدولة للأسرة: - الدولة تحمى أساس المجتمع. - الأسرة نواة المجتمع وأساسه. - الصفات الأخلاقية والوطنية والدينية التى يجب ان يتحلى بها أفراد الأسرة (مادة ٩ من الفصل الأول من الباب الثانى ، المقومات الأساسية للمجتمع من الدستور المصرى). - دور الدولة فى التنمية لزيادة الدخل الفردى. (مادة ٢٣) - العمل شرف ـ العمل حق وواجب على كل فرد قادر ـ كل فرد له عمل يتناسب مع طبيعته وقدراته ـ الدولة تكافئ الممتازين وتقدرهم. يجب على كل فرد أن يختار العمل المناسب له ويحبه ويقدره ويتفانى فيه (مادة ١٣). - وصف لكل نوع من هذه الأنواع من الأعمال والمهن وواجبنا نحو تقدير كل فرد ومساعدته على تأدية أعماله.

الصف	المجالات التى ينمو فيها المفهوم	تتبع تطور نمو المفهوم عن طريق الدراسات والمقارنات التى تساعد على متابعة المفهوم	الموضوعات فى المواد الدراسية (فى المواد الاجتماعية والقراءات والمطالعة ى اللغة العربية واللغات الأخرى).
الثانى	مقارنة بعض المجتمعات	يعمل الناس أشياء بطرق وأساليب مختلفة اليوم. أما فى الماضى فطرق وأساليب العمل محدودة. كما يختلف الناس فى طرق عملهم وأشغالهم تبعاً لاختلاف ثقافاتهم.	طرق الزراعة قديماً وحديثاً ــ المواصلات قديماً وحديثاً ــ التصنيع قديماً وحديثاً وأثر أكتشاف النار، والكهرباء قصص هذه الاكتشافات والمكتشفين ومدى ما أسهمت هذه الاكتشافات فى تطوير الحياة ــ الطرق والوسائل التى أستخدمها المكتشفون العلماء (أهمية الملاحظة الدقيقة ــ التجريب ..الخ) أهمية العلم والتعليم فى المدارس للوصول إلى هذه الاكتشافات ــ واجبنا نحو إحترام المدرسة والمدرس لدورها فى تعليم الطفل وتهيئته للمستقبل ــ الدولة والتعليم (مادة ١٨).
	البيئة المحلية الآن وسابقاً	لمحة تاريخية توضح الأسباب التى جذبت الناس للمعيشة فى هذه البيئة مميزات المعيشة فى تلك البيئة ــ نوعية الوظائف والحرف التى تشتهر بها المنطقة ــ الظروف الجغرافية والتاريخية المرتبطة بها المنطقة.	أهمية الانتماء إلى البيئة التى نعيش فيها ــ ضرورة المحافظة على كل مميزات وخيرات البيئة ــ احترام الفرد لكل من يعمل فى الحرف. خصائص كل حرفة ــ أهمية التعليم فى أداء المهنة أداء حسناً ــ دور الدولة فى رعاية هذه المهن (المادة ١٨).
الثالث	طبيعة الحياة فى مصر	دراسة البيئة المصرية ــ الظروف الجغرافية والتاريخية ــ خصائص الوطن المصرى ــ اختلاف أنماط العمل الموجودة بمصر (وتعتبر هذه الدراسة امتداد لدراسة الصف الثانى)	مصر أول حضارة فى العالم ــ أهمية موقع مصر فى العالم ــ مصادر الثروة فى مصر ــ المناخ والطقس فى مصر (حسب اختلاف أقاليمه البحرى وفى الصعيد ــ فى الصحراء والسواحل...الخ) مع إبراز أهمية هذا المناخ فى الصحة والزراعة والصناعة... واجبنا نحو حب مصر ــ فى السلم والحرب ــ الدولة المصرية ورعايتها للمصرين.

الصف	المجالات التي ينمو فيها المفهوم	تتبع تطور نمو المفهوم عن طريق الدراسات والمقارنات التي تساعد على متابعة المفهوم	الموضوعات في المواد الدراسية (في المواد الاجتماعية والقراءات والمطالعة ى اللغة العربية واللغات الأخرى).
الرابع	معرفة الحقوق والواجبات (وهى امتداد لطبيعة الحياة في مصر في الصف الثالث)	الاختلافات التي توجد في الحقوق والواجبات لكل فرد في: - الأسرة. - العمل. - المجتمع.	-المساواة بين الأفراد ميعا في الحقوق والواجبات العامة.. (مادة ٤٠). - الفرد حر ولكن يجب أن تنظم حريته حتى لا يضر الآخرين أو المجتمع (مادة ٤١). - حماية الدولة للأفراد الذين يعملون على خير ورفاهية المجتمع. - القيم التي يجب أن نتحلى بها في الأسرة (حقوق وواجبات كل فرد فيها) وفى العمل حسب أختلافه ــ حبنا للوطن واجب ــ حبنا للمدرسة وصيانتها واجب ــ حبنا للمصنع أو أى مؤسسة نعمل فيها واجب. - الدولة تعاقب المخرب ــ تعاقب اللص ــ تعاقب المجرم. - الدولة تحمى الشعب وكل فرد فيها بصيانة الأمن. - واجبنا في دفع الضرائب (مادة ١٢٦). - الدولة تعطى للفرد أن يدافع عن نفسه في المحاكمة (مادة ٤١) - واجبنا نحو المحافظة على الوحدة الوطنية وأسرار الدولة (مادة ٦٠). - الدولة تراعى خدمة المواطنين (مادة ٤٠). - يجب الدفاع عن الوطن (مادة ٥٨).
الخامس	طبيعة الحرية الممنوحة للفرد في المجتمع	دراسة مقارنة لطبيعة ممارسة الحرية في مجتمعات استبدادية ــ وديمقراطية وشيوعية.	الحرية في بعض المجتمعات: المستعمرات (جنوب إفريقيا مثلا) ــ في امريكا ــ في روسيا ــ في الدول الرأسمالية والاشتراكية. الحرية مع الألتزام بالقيم الروحية والأخلاقية. - دراسات الحرية في مصر: - حرية العقيدة (مادة ٤٦) - حرية الرأى مكفولة (مادة ٤٧) - حرية الصحافة (مادة ٤٨) - حرية البحث العلمي (مادة ٤٩)

الصف	المجالات التى ينمو فيها المفهوم	تتبع تطور نمو المفهوم عن طريق الدراسات والمقارنات التى تساعد على متابعة المفهوم	الموضوعات فى المواد الدراسية (فى المواد الاجتماعية والقراءات والمطالعة ى اللغة العربية واللغات الأخرى).
	دعائم الحكم فى البلاد	الدستور المصرى وتتبع مواده لكفالة حرية وكرامة الإنسان والمجتمع.	- حرية التنقل والإقامة (مادة ٥٠٦). - الدولة والأجانب ودورنا نحوهم (مادة ٥٣). - حقوق الاجتماعات دون ضوضاء أو تخريب (مادة ٥٤). - الدولة ودورها فى حماية الحريات (مادة ٥٧). - دور الفرد نحو حماية المجتمع ونظامه الأشتراكى. - رئيس الدولة ودوره فى رفاهية البلاد – ودورنا نحوه. - الحروب وأثرها على تخريب الحضارة والمرئية التى صنعها الإنسان. - حقوق الإنسان ودور هيئة الأمم فى إعلان مبادئ حقوق الإنسان. - جمهورية مصر العربية وتدعيمها لحقوق الإنسان. - سيادة القانون. - احترام الفرد وحريته (الباب الثالث من الدستور)
السادس	دراسة هيئة الأمم - القوانين الدولية التى تحكم العلاقات بين الدول وبعضها البعض.	الطرق المختلفة التى تتم فيها مساعدة الثقافات المختلفة لمواجهة حاجات الحياة. - كل دولة لها استهلاكها الاقتصادى والاجتماعى والسياسى.	- التعامل الدولى. - التجارة الدولية. - العلاقات الدولية القائمة على أساس الاحترام وتبادل المنفعة والعمل على خير ورفاهيته الإنسانية. - التبادل الدبلوماسى. - التبادل الثقافى.

المراجـــع

أولا: المراجع العربية:

١- جراهام كبنلوتسن وترجمة الدكتور محمد سعيد فرج (١٩٩٠) تهيد فى النظرية الاجتماعية ـ تطورها ونماذجهـا الكبـرى ـ دار المعرفـة الجامعية ـ الإسكندرية.

٢- فؤاد سليمان قلاده ـ دور تخطيط المناهج فى الوقاية من الأمـراض العصابية والذهانية ـ مجلة التربيـة المعاصـرة ـ العـدد الثالـث والثلاثون ـ السنة الحادية عشر سبتمبر ١٩٩٤.

٣- فؤاد قلاده (١٩٩٧) ـ التغذية المعلوماتية وتشغيل القدرات العقلية ـ مؤتمر الإسكندرية الثالث لعلوم وتكنولوجيا الأغذية ـ المجلد الثالث ـ الندوات ـ كلية الزراعة جامعة الإسكندرية.

٤- فؤاد قلاده (١٩٩٨) ـ استراتيجيات وطرائـق التـدريس والنمـاذج التدريسية ـ دار المعرفة الجامعية ـ الإسكندرية.

٥- فؤاد قـلاده (٢٠٠٣) ـ الأهداف التربوية والتقـويم ـ دار المعرفـة الجامعية ـ الإسكندرية.

٦- فؤاد قلاده (٢٠٠٣) ـ الإيقاع الحيوى ودوره فى التعليم والتعلم ـ دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.

٧- فؤاد قـلاده (٢٠٠٣) ـ دراسة حقوق الإنسان فى البرامج التعليمية ـ ندوة اليونسكو بالاشتراك مع جامعة الزقازيق ديسمبر ١٩٧٨.

٨- محمد عبد الباسط عبد الوهاب ـ التربية الجمالية ـ رسالة ماجسـتير غير منشورة ـ كلية التربية ـ جامعة طنطا (١٩٩٩).

٩- هيلين أ. بلو، جوليوس شوارتز، النرت هيوجيـت، تـدريس مبـادئ العلوم، مرجع للمدرس فى موضوعات العلوم وكيفية تدريسها، وزارة التربية والتعليم دار النهضة المصـرية ـ القـاهرة ١٩٦٦ (ترجمـة الدمرداش سرحان وآخرون).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1- **In Beauchamp G.A, (1975),** curriculum theory (3^{rd} Edt), the kagg press, Wilinette Illinois, U.S.A.

2- **Bruner, J.S.** The Act of Discovery, Harvard Educational Rev 13 Winter (1961), p.p. 21-32, 155, 215, 880.

3- **Carper, J., (2001)** your Miracle Brain, Harper Collins Publishers, New York, U.S.A.

4- **Clark, B., (1988),** growing gifted 3^{rd} (ed): Developing the potential of children at home and at school, Merrill and Howell information comp. Columbus. U.S.A

5- **Grander, J. W.** National goals for Education. In the goods for Americans, Prentice, Hall, 1960, p.p. 89 – 87.

6- **Kilpatric, W.H.** Foundations of Methods: Informal talks on teaching Machmillan 1952. pp 5-6

7- **Schwab, J.J,** "Problems, Topics, & Issues, Education & the Structure of Knowledge", Rand McNaliy & Comp., Chicago, 1964, p.p. 4-43.

8- **Shoben, F. Ji Jr.,** A View opinion Related Disciplines" Learning Teachers College Rev., 60 Feb 1959, p.p. 274 – 276.

9- **Taba, Hilda,** Curriculum Development, Theory and Practice, p. 348.

10- **Tyler, R.W.,** Basic Principles of Curriculum Development, University of Chicago press, 1950. pp. 42-53.

المحتويات





مكتبة بستان المعرفة

لطبع ونشر وتوزيع الكتب

كفر الدوار ـ الحدائق ـ بجوار نقابة التطبيقيين

☎ ٠٤٥/٢٢٢٤٢٢٨ الإسكندرية: ٠١٢٢٣٥٣٤٨١٤